Sugiestja w stosunkach życiowych i wychowaniu.

Siła złego działa się i dzieje w życiu przez „wmawianie“ i, naodwrót, — dobrego ogromna ilość dałaby się osiągnąć z pomocą tego prostego, a tak potężnego środka. „Wmawianie“ w człowieka możliwych i niemożliwych bezecności sięga odległej epoki. Kierowany niewątpliwie najlepszemi pobudkami pedagogicznej natury, Kościół już w zaraniu średniowiecza wystawia *à priori* człowieka—człowiekowi jako sumę wszelakich sprośności, przyczym rezultat tych zabiegów kroczy dwiema wręcz przeciwnemi drogami. Ogromna większość godzi się łatwo z rzekomą swą szpetotą moralną, jako z pewnego rodzaju *fait accompli*—rzeczą przesądzoną, i wedle tego z góry podanego kamertonu nastraja swe postępowanie życiowe. Bardzo nieliczna mniejszość—dusze wrażliwe i czułe, przytłoczone bezmiarem jakoby swych nieprawości, wpadają w askezę. Ale... o wszechwładna mocy apriorycznej sugiestji! Im wyżej postępują w doskonałości, im wyższa askeza, w tym czarniejszych barwach maluje podniecana wciąż wyobraźnia mnogość i wielkość spełnionych grzechów. W epoce embrjonalnego stadjum psychologji oraz wychowawstwa podobne antypedagogiczne

zabiegi znajdują swe usprawiedliwienie — jedyną tu stopą mierniczą oceny jest szczerość intencji i celu. Inaczej sprawa ta przedstawiać się winna pojęciom współczesnym, odkąd udoskonalone metody badania pozwoliły nam dotrzeć do wnętrza psychicznych właściwości natury ludzkiej, przeprowadzić subtelną analizę tychże i wyciągnąć odpowiednie wnioski. Człowiek pojedyńczy, lub zbiorowy, jako społeczeństwo nieświadomością zatym tłumaczyć się już nie może, dlatego ma on surowy obowiązek konsekwencje dochodzeń owych, wzbogacone doświadczeniem życia stuleci, przetopić na metal stałych zasad, zamiast mnożyć zło, trwając nadal w bezwładzie tradycji!

Wmawianie złego jest zasadniczym fundamentem wszystkich stosunków życiowych człowieka z człowiekiem. Na nim opiera się wychowanie dziecka w domu i w szkole, na nim stosunki starszych z młodzieżą, zwierzchników z podwładnemi, chlebodawców ze służbą, klas uprzywilejowanych z upośledzonemi, społeczeństwa wreszcie wobec jego nieszczęsnych, odrzuconych członków, poróżnionych z kodeksem karnym. „Wmawianie“ znajduje swe uzewnętrznienie nietylko w słowie, lecz na równi lub nawet w stopniu znacznie wyższym w milczeniu, gestach, spojrzeniu, przeróżnych odcieniach głosu, wreszcie w tym czymś nienazwanym, co niewidzialnie oddziela się jakoby od danego osobnika—niby i przepływa ku drugiej jednostce. Już od b. wczesnego dzieciństwa zaczyna się sugiestjonowanie dziecku całego szeregu przywar i wad. Darują mi zapewne czytelnicy, gdy jako przesłanek w twierdzeniu powyższym użyję przykładów z życia codziennego. Będzie to konkretniejsze o wiele.

— Władziu... — mówi bolejącym głosem, zamęczona matka licznej rodziny... — *jakiś ty nieposłusz-*

ny! Mówiłam ci, abyś nie suwał tak stołeczkiem. *Prawdziwe moje utrapienie* ten chłopak!

— Kiedy to konik, mamusiu, — odpiera z głębokim przekonaniem trzyletni Władzio i suwa dalej z zapałem.

— *Pięknie wychowujesz dzieci*—wtrąca się z przekąsem od biurka głowa rodziny... przedwcześnie posiwiała w zapasach z życiem. I ten wyrośnie na takie *ladaco* jak starsze. Wieczny hałas w domu. („Dom“ składa się z 2-ch pokoików a pięciorga pociech).

Dziesięcioletnia Mania i ośmioletni Wacek, obecni w pokoju, konstatują, że każde z nich i wszyscy razem są *ladaco i źle wychowani.* Zatrzymają oni ten fakt w pamięci i zastosują doń swe postępki. W małego Władzia sami rodzice wmówili nieposłuszeństwo jako coś nieodłącznego od tej maleńkiej istotki. Jeszcze lat kilka, a będzie to może istotne ladaco.

— Janku... mówił mi Józio, żeś ty dziś podczas pauzy palił papierosa...

— Ja tylko spróbowałem, mamo... pierwszy raz... szepcze zawstydzony Janek.

— Tyś taki wątły... płuca masz słabe. Daj mi słowo, synku, że więcej nie sprobujesz.

Matka tak jakoś głęboko patrzy, mówiąc te słowa, a trzynastoletni Janek tak ją kocha. Wzbiera w nim poryw woli.

— Dam słowo i dotrzymam, mniejsza o kolegów... postanawia w duszy.

— *Aha, wierz ty mu* że „spróbował“ i że „pierwszy raz“—przedrzeźnia chłopca obecny rozmowie wuj jego, nieprzejednany antagonista „urwisów“ w wieku Janka.—Ja ci ręczę, że się „zaciąga“ nie gorzej ode mnie. No, przyznaj się, palisz już ze dwa lata?

— Janku... *tyś pewno skłamał*—mówi nawpół przekonana matka.

— On ci da słowo i wyprzysięgnie się, a za pół godziny będzie myszkował po moich szufladkach, czy gdzie tytoniu nie znajdzie... Kończy wuj opłakaną swą interwencję.

Przepadło! Zgasła świetlana iskierka w duszy chłopca. Zgasł zapał szlachetny bezpowrotnie! Spełniono nad młodą, czystą duszą zamach moralnego zabójstwa przez sugiestję.

— Cóż to Stefek taki osowiały?—pyta odwiedzająca panią domu przyjaciółka, tak ot, ąby coś zagadać do chłopca.

— Jutro do szkoły już idzie... szybko wyręcza chłopca w odpowiedzi ojciec. Czerwone ucho Stefka stwierdza prawo ojcowskie *lynchu* za psotę jakąś.

— A! to się wcale nie dziwię... śmieje się dowcipnie dama — rzadkiej minie.—Biedny, biedny Stefek... mówi z komicznym ubolewaniem, głaszcząc ciemną główkę chłopczyny. Wszyscyśmy, kochanie, te utrapienia przechodzili.

Wychodzi, szeleszcząc jedwabiami, ani pomyślawszy, że temu dziecku wyrządziła niepohamowaną krzywdę. Zasugiestjonowała mu wszak, jako nauka jest czymś bardzo przykrym, nieznośnym, czymś, z czego można drwić dowcipnie lecz cierpieć trzeba z musu.

. . . .

W zakładzie wychowawczym dziesięcioletni wychowaniec na prośbę zwiedzającej zakład pani gra jakąś piosenkę.

— Pani prosiła, abym grał, a teraz nie słucha— odzywa się chlopiec, spostrzegszy, iż owa osoba zajęła się rozmową z przełożoną.

— Pani przeczuwa widocznie, *żeś ty leniuch* do muzyki, dlatego nie słucha, tłumaczy przełożona.

. . . .

— Nie spodziewałem się tego po panach..—mówi kierownik szkoły do dwuch z trójki siedmioklasistów, których przyłapano na bilardzie w kawiarence dość wątpliwej reputacji.—Za to po *panu*... zwraca się z naciskiem do trzeciego...—*tylko tego* mogłem oczekiwać, znając jego oporność wobec władzy szkolnej.

Powyższa sugiestja wychowawcza, można śmiało twierdzić à posteriori odbywa się na wszystkich długościach i szerokościach gieograficznych w każdym momencie dnia. Jakie szczęście, że w nocy dzieci śpią!

Państwo godzą kucharkę. — A może ty za duże „koszykowe“ lubisz brać—odzywa się pan.

— Ja tam żadnego „koszykowego“ nigdy nie brałam—odpiera dziewczyna z iskrami oburzenia w uczciwych oczach.

— He! he! kochanko... śmieje się pan dobrodusznie.—Choćbyś mi tu na palec założyła i przysięgła, teżbym nie uwierzył. Jeszcze się taka nie urodziła.

Ta uczciwa dotąd dziewczyna „włoży się“ pomału. Odebrano jej naiwnej duszy wiarę w możliwość rzetelności na świecie. Tak czy owak zresztą nazwą złodziejką.

Straszliwa, unicestwiająca sugiestja wobec przestępcy, na którym raz jeden zaciężyła bezlitosna ręka prawa kryminalnego, druzgocze tysiące dusz, niszcząc w zarodku nawet cień nadziei powrotu do społeczeństwa i odzyskania jego szacunku.

— Precz! — mówi ona przestępcy — straciłeś na zawsze twe dostojeństwo i prawa człowieka i nie odzyskasz ich już *nigdy!* Nic już nie jesteś wart! Niema cię między nami! Jedyne uczucia, jakie społeczni twoi mogą czuć dla ciebie, to wstręt, nienawiść i wzgarda! *Lasciate ogni speranza* unosi się płomiennemi głoskami nad nieszczęsną głową wyklętego.

Żywą krwią, z wielkiego serca poetki utoczoną,

pisana jest dola Hanki kryminalistki [1]). A Jan Valjean Wiktora Hugo. Im sfera intelektualna niższa, tym sugiestja występuje brutalniej. A jednak milcząca, i pozbawiona pozornie cech jaskrawych sugiestja klas uprzywilejowanych wobec maluczkich duchem i miejscem na świecie—stokroć w skutkach jest groźniejszą. Nie dopuszcza bowiem wyrobienia się siły moralnej, której wyłącznym źródłem przeświadczenie wewnętrzne o własnej swej wartości. Trudne, nawet wręcz niepodobne powstanie tego uczucia tam, gdzie od kolebki do grobu wszelkie stosunki życiowe zewnętrzne jednostki ze społeczeństwem wymownie przekonywują tę ostatnią o bezwartowości jej człowieczeństwa. W jak szybkim tempie podniosłaby się duchowa kultura ludzkości, gdyby jaki gwałtowny zamach stanu zdołał wyrwać z natury naszej tak głęboko wzrosły chwast: poddawanie drugim złych skłonności najczęściej w dobrej wierze. My przecież pragniemy tylko przerazić winowajcę szpetotą jego czynu, natchnąć obrzydzeniem doń. Gdy matka mówi do małego Władzia: jakiś ty nieposłuszny—ma najlepsze intencje. Prágnie wywołać w jego umyśle następującą reakcję: nieposłuszeństwo jest złą rzeczą — trzeba się poprawic czymprędzej, by nie ściągnąć więcej na siebie takiego brzydkiego zarzutu. Refleksja podobna nie przychodzi dziecku niestety. Natomiast psychika jego przyswaja sobie na stałe pojęcie nieposłuszeństwa w nierozdzielnym związku z własną osobowością. Zdaje się rzeczą całkiem logiczną, iż najniewinniejszym jest ten, kto nie wie, że wina istnieje. Jak cylinder woskowy w fonografie utrwala wzniosłą melodję lub bezecną piosnkę pijaka, zależnie od drgań, które poruszają cząsteczki

---

[1]) M. Konopnicka „Pod prawem."

błonki, tak delikatna dusza dziecięcia odtworzy i zatrzyma wiernie, co jej zasugiestjonujemy.

A więc wmawiajmy tylko rzeczy dobre i piękne! Jeżeli mamy wierzyć w stopniowe podniesienie się moralne człowieka, to jest jedyna droga, która prowadzi ku wyżynom. Wmawiajmy mu uporczywie, że jest dobrym, ponieważ innym być nie może.

Oto w tejże chwili stwierdzam na samej sobie moc przyzwyczajenia. Omal nie wymknęło się z pod pióra nie pozbawione goryczy powątpiewanie na temat: o ile też słowa powyższe znajdą ciepły oddźwięk w umysłach przedewszystkim rodziców i wychowawców. Cofam to brzydkie uczucie na samo dno duszy!

Natalja Iwanowska.

Reforma szkolna w Galicji.

(Z rozmyślań na czasie).

Z końcem lutego r. b. rozwiązał się krakowski komitet dla reformy szkoły realnej w Galicji. Naocznym rezultatem jego trzechletniej pracy jest ostateczny program ośmioklasowej szkoły realnej, który prawdopodobnie wejdzie w życie. Po przejrzeniu go doznaje się uczucia zadowolenia, że przecież znaleźli się ludzie, co podjęli się zmudnej pracy oczyszczenia tej prawdziwej stajni Augjasza, jaką dotychczas jest szkoła galicyjska. Doznaje się zarazem uczucia dumy, że przecież wiekopomne tradycje naszej przeszłości na polu pedagogji i szkolnictwa nie wymarły do szczętu; żeśmy godni pięknych pomysłów Komisji edukacyjnej i jak jej członkowie — zdajemy sobie sprawę z doniosłości narodowej tej właśnie dziedziny życia społecznego.

Pierwszy okres pracy na razie skończony; moralne rachunki komisji reformy zamknięte. A teraz przychodzi kolej na rachunki społeczne. A zatym postarajmy się ująć w całość ten okres szkolnictwa galicyjskiego, zanalizować jego momenty dodatnie i ujemne, by w ten sposób należycie ocenić wartość tej pracy *dla społeczeństwa wogole i pedagogji w szczególności.*

Dlaczego komitet rozpoczął i ograniczył swoją reformę wyłącznie do szkoły realnej, pomijając zupełnie gimnazja?—„Bo szkoły pierwszej kategorji są tak złe, na tak błędnych podstawach oparte, że w stosunku do gimnazjów stoją daleko niżej. Ich reforma jest więc kwestją o wiele boleśniej piekącą...“ Taką mniej więcej słyszy się zwykle odpowiedź. W rzeczywistości jest to tylko frazes; ponieważ duszą i inicjatorem tej i takiej reformy był przypadkowo człowiek, który właśnie ze szkołą realną był urzędownie związany, na tym terenie od szeregu lat się poruszał, więc i stąd w pierwszej linji czerpał swe doświadczenie i ideały. Faktycznie tak jedne jak i drugie szkoły są zupełnie złe, i zupełnie mijają się z celem. Przyczyna jednak jest inna, o wiele głębsza, którą sam autor reformy nie dwuznacznie wyjawił na ostatnim posiedzeniu komitetu. Gimnazja zależą bezpośrednio i prawie *niepodzielnie* od rządu centralnego. Jedyna władza pośrednia—Rada szkolna krajowa do ostatniej doby spozierała na galicyjskie szkoły przez pryzmat interesów państwowo-centralnych, przez mgłę ministerjalną, a dopiero obecnie zaczyna nieco oscylować między swoim społeczeństwem a Wiedniem, niedomagając przytym na chroniczną chorobę galicyjską: brak samodzielności społecznej. Szkoły realne natomiast *pozostają do pewnego stopnia pod ingerencją kraju, Sejmu.* Ten blady co prawda promyk swobody politycznej—już wydał tak cenne owoce życia społecznego! Reforma gimnazjów idzie zatym z góry: ministerjum nie uznało nawet za stosowne—skarży się nasz mówca — zapytać o zdanie sił najkompetentniejszych, nauczycielstwa. Ignoruje cały ruch reformy szkolnej, idący od wewnątrz. Inaczej ma się rzecz ze szkołą realną. Tutaj reforma wyszła z dołu, od samego nauczycielstwa—jako głosu całego środowiska społecznego. Moment niezmiernie wa-

żny w życiu szkolnictwa galicyjskiego. Gieneza tej reformy lepiej nam odmaluje tło tej akcji pod względem społecznym.

Komitet reformy szkoły realnej wyszedł z łona samego nauczycielstwa. Ruch ten był bezpośrednią reakcją grona ludzi, związanych wspólnością zawodu, a więc i pojęć w danym kierunku, wyrosłych na gruncie wspólnego doświadczenia — przeciw analogicznej akcji reszty społeczeństwa, które prawie na wszystkich polach równocześnie przypuściło atak do zmurszałych form wychowania publicznego. Z jednej strony była to poważna, głęboka i na wielką skalę rozpoczęta, (niestety tylko rozpoczęta!) praca wydawnictwem „*Reformy szkolnej*“ [1]), z drugiej: usiłowania garstki ludzi postępowych, działaczy społecznych i politycznych, przyczym ruch ten naturalnym zbiegiem okoliczności łączył się z ruchem kobiecym. A wreszcie wystąpiła sama młodzież, która więcej niezadowoleniu swemu niż żądaniom dawała wyraz niejednokrotnie bądź w swych pismach (np. Promień), bądź na wiecach maturzystów. Nauczycielstwo na ten ostatni objaw, datujący się od 20 lat, nie raczyło czy nie umiało zwrócić uwagi. W tym bowiem czasie pogrążonym jeszcze było w głębokim śnie duchowym. Organ jego „Muzeum“ czynił pod każdym względem wrażenie przygniatającej bezmocy. W roku 1904 czasopismo Krytyka wytknęło mu tę martwotę i oboję-

---

[1]) Nie sięgamy tu bynajmniej samych podstaw tego prądu, który oddawna nurtuje społeczeństwo galicyjskie, objawiając się sporadycznie w gwałtowniejszych wybuchach. Dość wspomnieć wzniosłą kampanję Szczepanowskiego, prowadzoną później w sposób nieco kramarski przez Lutosławskiego. Znamiennym jest jednak to, że mimo zupełnie różnego tła każdorazowego wybuchu—wszystkie można powiązać jedną przewodnią myślą. (*Przyp. Aut.*)

tność na sprawy pedagogiczno-społeczne, ale bez echa. Dopiero od roku 1906 datuje się stanowczy zwrot na lepsze, t. j. od chwili, kiedy w Towarzystwie Naucz. Sz. W. wzięły górę żywioły postępowsze, choć liczebnie szczuplejsze, lecz za to energiczniejsze. Na ten zwrot, względnie przyśpieszenie jego wpłynął po części ciekawy bardzo fakt zbliżenia się wzajemnego młodzieży i społeczeństwa dorosłego. Wyrazem tego zbliżenia się była broszurka: „Młodzież społeczeństwu", możnaby powiedzieć *bezwiednie* inspirowana przez osoby dorosłe, tudzież próba utworzenia komitetu (w końcu 1905 r.), złożonego z młodzieży i społeczeństwa, do czego usiłowano także nauczycielstwo wciągnąć—oczywiście bezskutecznie.

Ale raz rzucone zarzewie nie zagasło. Tliło się powoli, aż wydało rezultaty nieoczekiwane. Przyznać trzeba, że mimo najlepszych chęci społeczeństwo wzięło się do reformy szkoły z zawiązanemi oczyma. To też wywiązała się namiętna walka między nauczycielstwem a resztą społeczeństwa (t. j. ową radykalną garstką), walka krótka, ale zakończona zwycięstwem nauczycielstwa. Jest to dowodem, że w tym nauczycielstwie, przez kilkadziesiąt lat bezczynnie drzemiącym, odbywał się mimo wszystko ważny proces społeczny diferencjacji i zarazem akumulacji sił fachowych, który w odpowiedniej chwili sprzyjającej musiał się wyładować na zewnątrz. Nauczycielstwo odrazu wystąpiło, jako samodzielnie funkcjonujący organ społeczny, i praw swoich nie chciało przekazać warstwom szerszym. Że jednak cała masa reszty nauczycielstwa znajdowała się jeszcze w stanie apatycznego zdrętwienia, więc musiała się odegrać walka i w jego własnym łonie: żywiołów więcej postępowych z czynnikami wstecznemi. I oto ci sami ludzie, co wystąpili w imię reformy szkoły średniej przeciw większo-

ści konserwatywnego nauczycielstwa — równocześnie staczali zawziętą walkę ze społeczeństwem po za Towarzystwem stojącym, z jego dążnością do reformy szkolnej! Broszura Sempołowskiej *„Niedola młodzieży w szkole galicyjskiej“* spotkała się z najzaciętszą krytyką ze strony autorów hasła bojowego, wypowiedzianego w artykule *„Nasza szkoła średnia“* (Muzeum r. 1906, zeszyt za marzec), pomimo, że zasadnicza treść obu stanowisk w zupełności się pokrywała!

Taki obrót rzeczy miał swoje dobre strony. Przedewszystkim społeczeństwo nie umiało się wznieść na stopień pracy twórczej. Na żadnym wiecu, na żadnej „pogadance“ pedagogicznej—prócz nielicznych i nieskoordynowanych głosów, nie słyszało się ani jednego zdania, głębiej wnikającego w istotę wad i potrzeb szkolnictwa lub jakichś rzeczowych domagań się zmian pozytywnych. A kiedy nauczycielstwo ujęło całą akcję w swoje ręce, głosy społeczeństwa po za nim stojącego ucichły zupełnie—nie miały widocznie nic po nadto do powiedzenia. Powtóre, ferment śród nauczycielstwa rozpoczęty wzmógł w nim samym poczucie samodzielności i siły. Na wszystkich polach życia swego, jako całkowitej i samoistnej korporacji spełecznej, wystąpiło nauczycielstwo do boju z podniesioną przyłbicą. To też powoli zdobywa sobie ono posłuch u władzy i znaczenie, z czego rzeczywiście stara się zrobić użytek. A choć wiele sił jeszcze marnuje się na sprawy błahe, natury osobistej, to przecież nie brak i poważniejszej działalności jak np. w sprawie „suplentów“, w kwestji samowoli władz szkolnych, reformy szkoły średniej. Słowem, wpłynęło to dodatnio na rozwój świadomości społecznej nauczycielstwa i zrozumienia swej roli w życiu narodu.

Ale istota rzeczy leży znacznie głębiej, sięga samego rdzenia życia narodu. Dla jasnego zrozumienia

rzeczy trzeba podkreślić niektóre fakty. Stosunek nauczycielstwa, jako odrębnego dla danej funkcji specjalnej stworzonego organizmu, do reszty społeczeństwa jest daleko ściślejszy, niżby należało z góry przypuszczać. Z wszystkich bowiem kategorji urzędniczych najmniej jest wystawiony na złe skutki biurokratyzmu, a wynika to nietylko z samego rodzaju zajęcia, lecz w znacznej mierze i z anormalnych stosunków ekonomiczno-prawnych. W Galicji przeszło 40% nauczycielstwa rekrutuje się z pomocników t. zw. zastępców nauczycieli (suplentów), nie będących faktycznie urzędnikami. Jest to ciekawa kategorja ludzi, posiadających wszystkie obowiązki urzędnicze, a żadnych praw urzędniczych. Taka dwulicowość prawna odbija się rzecz naturalna i na ich roli społecznej.

Wprawdzie zależność od woli i kaprysów bezpośredniej władzy, tudzież troska o zapewnienie sobie stanowiska na przyszłość—w galicyjskich warunkach rzecz ogromnie trudna — zmuszają ich do milczenia i uległości. Ale z drugiej strony ta sama niepewność bytu wywołuje w nich niechęć i nieufność do sfer urzędowych i to nietylko do władzy ale nawet do swych kolegów-urzędników, (co się niejednokrotnie okazało w nieudałej próbie samodzielnej akcji suplentów). Te same dalej stosunki ściślej ich wiążą ze społeczeństwem poza szkołą stojącym, nie są prawnie z niego wyrwani, co też ich czyni więcej podatnemi wpływom swego środowiska, chętniej przejmują się prądami, nurtującemi to społeczeństwo. Rzecz inna, że najczęściej nie wychodzi to poza formę przygodnego animuszu pośród ciasnego kółka najbliższych osób, lub... towarzyszów „suplenckiej“ niedoli — z obawy! Lecz przy obecnym pędzie życia nauczycielstwa, pewnej, choć delikatnej opozycji wobec władz, powoli

i te czynniki zaczynają się wyzwalać z powijaków tchórzostwa. Prócz tego szkolnictwo galicyjskie ciągle jest w stanie rozrostu przyśpieszonego, coraz nowych sił potrzebuje, coraz szersze warstwy garną się do niego i to warstwy najenergiczniejsze duchowo, najinteligientniejsze, coraz postępowsze, słowem najlepiej do życia społecznego przystosowane. Ruch ten na lepsze można obserwować z roku na rok; zwłaszcza żydzi wprowadzają żywszy ferment umysłowy, a często i społeczny. Nauczycielstwo dostarcza coraz więcej posłów, zasila coraz pokaźniej wszystkie pola pracy oświatowej, że wspomnę tylko Szkołę ludową, Uniwersytet ludowy i t. d. W ciągu ostatniego 10-ciolecia poziom intelektualny ogółu nauczycielskiego podniósł się kilkakroć! A ten ściślejszy związek, to wzajemne przenikanie się ideowe społeczeństwa i nauczycielstwa odbywa się z każdym dniem swobodniej i silniej.

Wobec tego wszystkiego akcja nauczycielstwa na polu reformy szkolnictwa jest do pewnego stopnia głosem, wyrwanym bezpośrednio z piersi całego społeczeństwa. I w tym dopiero oświetleniu dosadnie maluje się społeczna wartość całej reformy, gdyż pod tym kątem widzenia przedstawia się jako *tryumf autonomicznej zasady współżycia narodów.* Jest to bowiem dzieło wolnego, zrzeszonego nauczycielstwa—*akt samorzutny, odruch społeczny, przejaw samodzielnego życia narodu a nie nakaz urzędowy. A przyznać trzeba, że ten plan reformy mimo swe braki stoi o całe niebo wyżej i to pod każdym względem od równocześnie przeprowadzonej reformy „z góry", na podstawie rozporządzeń ministerjalnych.* (Rozporz. Ministra Wyznań i Oświaty z dn. 11 czerwca 1908 r.). Jest to zatym zwycięstwo społeczeństwa nad systemem biurokratycznym, zwycięstwo nietylko *moralne*, ale materjalne *prawne.* Rada szkolna

w milczeniu, ale z zupełnym zaufaniem zdała się na głos i wolę nauczycielstwa. Zwycięstwo to w tej chwili jest tym ważniejsze, że zbiega się z równoczesnym niemal (rok 1907) uzyskaniem przez Radę Szkolną choć szczupłej bardzo ale w każdym razie nieco rozszerzonej kompetencji autonomicznej na polu szkolnictwa. Kiedy więc z jednej strony Rada Szk. Kraj. traci pod nogami grunt i podporę autokratyczno-centralistyczną w ministerjum, — zyskuje równocześnie z drugiej strony podporę daleko silniejszą, bo w samym nauczycielstwie, opiera się na podstawach szerszych, społecznych. W fakcie tym widzimy *pierwszy odruchowy krok, zdążający do uspołecznienia organizacji tak ważnej jak wychowanie publiczne.*

Komitet spełniał swoje czynności bez najmniejszej świadomości tego. Jednakże w całości społecznej niema zjawisk oderwanych, luźnych; wszystkie są ze sobą funkcjonalnie powiązane. A każda siła poszczególna wpływa na jakość wypadkowej. Wychowanie publiczne nie stanowi pod tym względem wyjątku. Owszem, wnika głęboko w samo życie narodu i dlatego układ czynników społecznych na tym polu jest rzeczą pierwszorzędnej wagi. Ta pierwsza próba przesunięcia środka ciężkości w kwestjach wychowawczych na środowisko społeczne, udała się w zupełności.

Każdy czyn społeczny pod grozą udaremnienia zamierzonych rezultatów domaga się ścisłej konsekwencji w dalszym postępowaniu. Zatrzymać się w połowie drogi—znaczy zniszczyć to, czego się już dokonało. Lecz czyny dalsze nie są dowolne. Skutki faktów dokonanych zawierają zarazem wskazówki na przyszłość, wytyczają dokładnie kierunek pracy dalszej. Za uchybienie tego obowiązku społecznego, jednostki (pojedyńcze czy zbiorowe) muszą wziąć na siebie całą odpowiedzialność przed sądem historji.

Przed paru laty padła myśl — również z pośród Towarzystwa Naucz. Sz. W.—bardzo głęboka: stworzerzenia przy boku Rady Szkol. Kraj. jakiejś *Rady pedagogicznej*, złożonej z sił fachowych i kompetentnych. Nad społeczną doniosłością tego niema się co rozwodzić. Ale dla dobra tegoż właśnie społeczeństwa nie jest i nie może być obojętnym, w jaki sposób dana instytucja przychodzi do życia i na jakich się opiera zasadach ideowych. Instytucja, stworzona przez rząd, bez względu na to z jakich powodów, z natury rzeczy musi być rządową, to znaczy służyć celom w pierwszym rzędzie rządowym. Taka sama instytucja, powołana do życia przez samo społeczeństwo, z tych samych przyczyn będzie instytucją czysto społeczną, t. j. będzie przedewszystkim wyrazem potrzeb społeczeństwa, będzie służyła ideowym i ekonomicznym jego interesom.

Po cóż zatym tracić czas i energję na wywalczanie przychylnej decyzji ze strony władz centralnych, kiedy siłą faktów społeczeństwo samo już analogiczną radę wychowawczą stworzyło; taka instytucja, choć w ciasnym zakresie, istniała, działała i wydała pożądane owoce. Komisja, która stworzyła i przeforsowała omawianą właśnie reformę szkoły realnej, faktycznie może i ma prawo uważać się i nadal za taką radę wychowawczą (naturalnie po nieco odpowiedniejszym doborze pracowników). Rozwiązywanie się jej było w zasadzie nieuzasadnioną skromnością i powiedzmy szczerze, błędem społecznym. Raz zdobytej władzy społeczeństwo nie powinno dobrowolnie z rąk wypuszczać, a to właśnie w imię konstytucyjnej i autonomicznej zasady panowania swego nad sobą samym, a nie zrzekać się tego na rzecz centralizmu, ewentualnie biurokratyzmu. Nie chodzi tu o samą nazwę—o to walczyć byłoby dziecińistwem! Racja bytu każdej instytucji czy

organizacji leży bezpośrednio w faktycznych potrzebach danego środowiska społecznego. Potrzeby takie na polu szkolnictwa galicyjskiego i wychowania publicznego istnieją i bynajmniej zreformowanie szkoły realnej jeszcze ich nie usunęło. A to jest właśnie warunkiem utrzymania raz powstałej organizacji. Spójrzmy tylko śmiało faktom w oczy. Organizacja gimnazjów, a dalej szkół wydziałowych, w końcu tak zwanych szkół normalnych (ludowych), urągający godności ludzkiej system wychowania dziewcząt, pozostawia niemniej do życzenia, niż szkoła realna. Dlaczegóż więc zostawiać je na łaskę losu, co najwyżej żółwiego tempa rozwoju, kiedy przecież np. gimnazja przygarniają główną masę uczącej się młodzieży w Galicji. Argument, że szkoły te nie należą do takiej kompetencji kraju jak realne, nie wytrzymuje krytyki. Tym bardziej społeczeństwo powinno sobie wytknąć za cel swych dążeń zdobycie zupełnego wpływu i na tę szkół kategorję. Sam fakt zabierania głosu w tej sprawie byłby już ważnym aktem społecznym, zaznaczeniem swojego wyłącznego prawa do stanowienia o swoich własnych szkołach. Brak posiadania praw pewnych nie jest jeszcze dowodem słuszności takiego stanu rzeczy, lecz najczęściej dowodzi jedynie pokrzywdzenia strony słabszej. A choćby przez to gimnazja nie przeszły pod wyłączną władzę wychowawczą kraju, to przecież wyraźnie, konkretnie wypowiedziane głosy i żądania społeczeństwa stałyby się niewątpliwie poważną wskazówką dla dalszych reform ministerjalnych; a wówczas daleko więcej odpowiadałyby one interesom lokalnym kraju, niż reformy ministra, robione na ślepo przy biurku. Próbkę produktywności swej i wartości pedagogicznej dał komitet reformy szkoły realnej w wysokim stopniu.

Tyle o społecznej stronie tej kwestji; przejdźmy obecnie do strony pedagogicznej.

W szczegółowe kwestje dydaktycznej natury wdawać się na razie nie możemy. Na polu reformy szkolnej „koncert ledwie jest zaczęty." Nic więc dziwnego, że nieprzyjemne zgrzyty psują jeszcze ogólną harmonję i paczą nie jedną prawdziwie głęboką myśl Zresztą komisja sama zdawała sobie jasno sprawę ze swej roli, nie roszcząc sobie pretensji do wymownej nieomylności na przyszłość. Na ostatnim jej posiedzeniu kilkakrotnie zaznaczono, że ma to być raczej eksperyment społeczny!

Lwia część pieczołowitości autorów reformy dostała się w udziale *naukom matematyczno-fizycznym*, dlatego zapewne, że to jest główny przedmiot zajęcia inicjatorów. Nie wchodzimy w racjonalność tak wysokiego poziomu matematyki w szkołach średnich. (W najwyższych klasach ma się wprowadzić uczniów w tak zwaną „matematykę wyższą", a więc zapoznać z zasadami rachunku różniczkowego i t. d.). Jako odpowiednik do szkoły realnej z przewagą *działu matematyczno-fizycznego*, możnaby zresztą stworzyć inny typ szkoły realnej, gdzieby w znacznie wyższym stopniu były uwzględniane nauki *chemiczno-biologiczne*, a dalej *gieologiczne*. Mniejsza o to. Możnaby tu i owdzie nie o jednym dysputować np. z powodu prawdziwie macoszego traktowania *psychologji* i t. d. Ale jedno za nadto razi: *brak jakiejkolwiek tendencji do zasadniczych zmian metodycznych w nauce języka polskiego*. Oprócz niewiele znaczących drobiazgów w zakresie i wyborze materjału literackiego—w klasach niższych nauka języka ojczystego, jako taka, nie uległa żadnej reformie. *Gramatyka*, od klasy wstępnej począwszy, pozostaje nadal głównym narzędziem nauczania języka! Rzecz tym dziwniejsza, że naogół wszyscy są prze-

świadczeni o tym smutnym fakcie, iż w klasach niższych chłopiec jeszcze języka ojczystego nie posiada, ani nim władać nie umie. Słowem widać na każdym kroku, że myśl i plan reformy wyszedł z grona przyrodników i z konieczności cała reforma na tych paru jednostkach oprzeć się musiała. Luka ta daje się bardzo odczuć tym więcej, że zmiana w tym kierunku pociągnęłaby za sobą i daleko idące zmiany w dydaktyce języków obcych, (z których aż dwa pozostawiono: język *francuski* i *niemiecki*). Brak ten rażąco odbija od reszty planu i zasadniczej intencji reformy.

Drugim jaskrawym brakiem jest *kwestja religji*, dyskretnie pozostawiona *episkopatowi*. Można to usprawiedliwić panującemi stosunkami w Galicji. Gdyby kwestję tę poruszono publicznie, nietylko utraciłby komitet znaczną większość bardzo dzielnych na innym polu współpracowników, ale wprost cała akcja w zarodku uległaby zdławieniu. Bądź co bądź biorąc rzecz zasadniczo, nauka religji przedewszystkim powinnaby podlegać kontroli społecznej, gdyż nie chodzi tutaj o sam system tej lub owej wiary lecz *o jej moralną siłę*. Religja tylko o tyle ma rację bytu w szkole, o ile posiada wartość moralno-wychowawczą. I rzeczywiście społeczeństwo jedynie z tej przyczyny wzdryga się przed usunięciem jej ze szkoły jako przedmiotu nauki. W niej przywykło bowiem widzieć gotowy talizman postępowania etycznego w życiu. Taką samą rolę choć milcząco przydzielono religji i w nowym planie szkoły realnej. W programie zabrakło niejako miejsca i czasu na *wychowanie moralne*. A przecież tego nie da się niczym zastąpić. Wobec zrozumiałego braku jednolitości a raczej wobec różnorodności zasad etycznych nauczycieli, nawet ich osobisty wpływ nie może się przyczynić do wytworzenia w młodzieży pewnych

nałogów postępowania (etycznego), a tym mniej do świadomego sformułowania sobie pojęć i zasad etycznych. Zresztą takie „par force“ umoralnianie *przez wytwarzanie nałogów jest jeszcze wielce problematycznym pod względem wartości etycznej!* Tymczasem dla społeczeństwa jakość etyczna młodzieży jest chyba ważniejszą niż to, jaki procent jednostek nabierze w szkole skłonności do nauk przyrodniczych, a jaki do nauk historycznych, matematycznych i t. d. Jeżeli zatym przedmiot religji w szkole można traktować tylko ze stanowiska *moralnego*, to rzecz prosta, że kierownictwa tego byle komu powierzać nie można. Wprawdzie zwolennicy nauki religji dla religji znajdują dla siebie nieco inne wyjście, powiadając, że nauka religji w szkole ma być rozumowym stwierdzeniem zasad wiary—wychodząc z tego założenia (błędnego etycznie), że samo uczucie jest indyferentne a dopiero *przekonanie* nadaje mu wartość etyczną, kieruje nim. Lecz w takim razie, pytamy, jakiż związek ze społeczeństwem, może mieć religja w ten sposób pojęta? Dziś religja już nie należy do istotnych cech pojęć takich, jak narodowość, społeczeństwo, państwo;—sprzeciwiają się temu same fakta. Owszem jest raczej czynnikiem, przeciwdziałającym krystalizowaniu się oddzielnych jednostek państwowych czy narodowościowych. To też nowoczesne dzieje pokazują, że difeferencjacja państwowa szła równolegle z decentralizacją religijną. Szkoły zaś galicyjskie kształcą w swych murach młodzież o najrozmaitszych wyznaniach: katolików, żydów, protestantów. A prawo do szkół mają nawet (w klasach wyższych) *bezwyznaniowi*. Ci byliby wówczas pozbawieni zupełnie etycznej podpory w szkole. Pominąwszy więc już trudności techniczne, byłoby poprostu grzechem społecznym przyczyniać się do

utrzymania przepaści między poszczególnemi religjami jednego i tego samego społeczeństwa! I z tego powodu społeczeństwo ma prawo i *obowiązek domagać się od swego szkolnictwa, aby jego młodzież wynosiła ze szkoły zasady zdrowej ogólno-ludzkiej etyki, jak najliberalniejszej pod względem religijnym.* Wydawnictwo „*Reforma Szkolna*“ ma niespożytą zasługę wobec społeczeństwa, że kwestję religijną w szkole wytoczyła na arenę głośnych, publicznych rozważań, bo jest to kwestja ogromnej doniosłości dla szkolnictwa, a zarazem najdrażliwsza dla galicyjskiego społeczeństwa. Pozostawiając tę kwestję na uboczu, pozostawia się nadal odłogiem moralno-wychowawcze zadanie szkoły.

Istotną wartość całej powyższej reformy pod względem pedagogicznym stanowi *bezpośredni zwrot do natury: natury fizycznej otoczenia i natury psychicznej ucznia. Ta bezpośredniość* w zetknięciu się ucznia z przyrodą żywą, taką jaką jest, a nie przez fałszywy pryzmat „podręczników“ a nauczyciela z duszą ucznia bez pośrednictwa przepisów niby pedagogicznych, występuje z całą konsekwencją planu, zwłaszcza w naukach przyrodniczych. Stosownie do tego *bezpośrednia obserwacja przyrody* (przy gieografji, zoologji, botanice) *tudzież celowe doświadczenia* (zwłąszcza w fizyce, chemji), stanowią główną oś nauki a przedewszystkim w klasach niższych. Dlatego też zakres i plan szczegółowy wyznaczony jest nie przez przepisy, lecz przez bieg zjawisk samej przyrody. Szkoła staje się przez to rzeczywiście takim środowiskiem czy narzędziem społecznym, przy którego pomocy jednostka rozwijająca się ma możność w krótkim stosunkowo czasie zebrać duży materjał doświadczenia osobistego. Skoro uczeń w ten naturalny sposób wytworzy sobie po paru latach „nauki“ obfite doświadczenie w zakresie odpowiednich

faktów, wówczas na nim dopiero w latach późniejszych łatwiej rozciągnąć misterną siatkę teorji naukowych, łatwiej ulegnie ono systematycznemu ujęciu naukowemu w pewną całość. W ten sposób nauka rzucać będzie jasne światło na życie ucznia, przebyte własnemi zmysłami, stanie się zrozumialszą, przystępniejszą i ciekawszą, a nadewszystko więcej naukową, niż w obecnych podręcznikach szkolnych. Pod tym względem plan reformy jest bez zarzutu (drobne braki może wykazać jedynie praktyka!) Wogóle ta część planu jest tak piękną, głęboką i zasadniczą, że gdyby go się nawet nie udało w całości w życie wprowadzić—komisja zdobyłaby sobie wiekopomną zasługę wobec przyszłości, wytykając szkolnictwu galicyjskiemu jasne drogi i kierunek reform wychowawczych, zgodny z współczesnym stanem kultury ludzkiej, pojęć naukowych i konkretnych faktów w zakresie wychowania. Ze spokojem można oczekiwać dodatnich rezultatów tej reformy nawet mimo wszystkie jej braki i wady. Szkoła o takim systemie zyskuje przedewszystkim na intensywności pracy uczniów, a następnie na czasie. To też przy tych samych zabiegach ze strony nauczyciela będzie można osiągnąć daleko wyższy poziom rozwoju intelektualnego i wiedzy. I należy jedynie tylko tego życzyć tej reformie, aby (szczególniej na razie) znaleźli się nauczyciele, którzyby umieli tak bezpośrednio patrzeć, rozumieć i odczuwać przyrodę, jak tego w planie owym pragniemy dla młodzieży...

I zaraz nasuwa się myśl inna: czy można tak zasadniczą reformę przeprowadzać w zastosowaniu tylko do pewnego okresu wychowania, nie tykając faz poprzednich? Fazę, poprzedzającą wykształcenie w szkołach średnich, stanowi, t. zw. szkoła „normalna.“ System i duch, panujący w tych „szkołach“, jest

pod każdym względem tylko śmiechem i urąganiem racjonalnej pedagogji. A tak co najmniej rok pierwszy w zreformowanej szkole byłby straconym dla naprawy tego, co w duszy dziecka zepsuła szkoła normalna. Przeciwko temu należałoby się bezwarunkowo zabezpieczyć. Najracjonalniej byłoby ująć całe wychowanie szkolne w jeden ciąg, tak aby człowiek już w 16-ym lub 17-ym roku życia miał za sobą całą szkołę średnią i najintensywniejszą pracę młodzieńczą, najgorętszą wyobraźnię i najbujniejszą fantazję mógł poświęcić prawdziwym studjom na uniwersytetach. Czyli należałoby raz na zawsze zerwać z tym systemem wielostopniowości w nauczaniu t. j. przeżuwania jednego i tego samego materjału aż do zupełnego zaślepienia młodego umysłu. Ale nie wdajemy się już w tak daleko sięgającą reformę szkolnictwa. I w obecnych warunkach możnaby *zneutralizować choć do pewnego stopnia szkodliwy wpływ szkoły normalnej przez odpowiednią organizację egzaminów wstępnych.* Dzisiaj taki egzamin „wstępny“ jest niejako wytyczną dla nauczyciela w ostatniej klasie szkoły normalnej. Uczy się chłopca *tego i tak, czego i jak* wymaga się przy egzaminie wstępnym w gimnazjum lub szkole realnej. Odpowiednio zmienione wymagania przy tych egzaminach zmienićby musiały i kierunek wysiłków nauczycielstwa ludowego. Jest to tylko najzwyklejszy objaw przystosowania wzajemnego dwuch instytucji wzajemnie od siebie zależnych i ściśle związanych. Moment ten powinniby autorowie reformy wziąć pod rozwagę, w interesie prawidłowego funkcjonowania zreformowanej szkoły realnej.

Tych kilka uwag krytycznych narzuca się przy rozważaniu projektowanej reformy szkoły realnej w Galicji i wypowiadamy je z tym przeświadczeniem, że

w pracy społecznej ani na chwilę ustawać nie można, że praca nad zreformowaniem wychowania publicznego postawiła dopiero pierwsze kroki. Przed nią jeszcze długa i żmudna droga! A u jej kresu czeka w nagrodę pomnik—*przyszłość narodu*...

M. Z. Nałęcz.

Szkoła ludowa a praca dziecięca w Niemczech.

I.

W życiu społecznym ludzkości napotykamy nie małą ilość faktów, którym właściwie sądzonym jest odgrywać wielką rolę w społeczeństwie i w zgubny sposób oddziaływać na szerokie warstwy ludności, a my je zazwyczaj lekce sobie ważymy, i o ich istnieniu mamy często bardzo problematyczne wiadomości. Do liczby takich, stale ignorowanych, pomijanych faktów należy, między innemi, praca dziecięca. Wprawdzie spotykamy ciągle dzieci rozlicznego wieku, zajęte pracą zarobkową, lecz uważamy to za rzecz wyjątkową, błahą, nad którą szybko przechodzimy do porządku dziennego. Już nieco mniej nam znanym jest fakt, iż dzieci takich, zarabiających bezsilnemi jeszcze dłońmi na własny „wikt i opierunek“, w społeczeństwie jest legjon, że istnieją całe gałęzie przemysłu, których byt zasadza się jeśli nie wyłącznie, to przeważnie na dziecięcej pracy, że dla takich lilipucich robotników istnieje specjalny „czas roboczy“, „płaca zarobkowa“, a co więcej — specjalne „prawodawstwo robotnicze.“ Jeszcze mniej znanym nam jest istnienie obszernych polityczno-ekonomicznych dzieł, poświęconych pracy tych maleńkich „podpór społeczeństwa“, walki interesów i partji na tle rozwiązania wielkiej „kwestji dzie-

cięcej“, gorących parlamentarnych debatów na Zachodzie, intryg zakulisowych, związków, kongresów, zjazdów, roztrząsających losy tych maleńkich istot, o które w dawnych, patryarchalnych a dobrych czasach troszczyły się tylko jednostki—rodziny i szkoły. Lecz już najmniej znaną, albowiem wcale nie opracowaną jest kwestja *pedagogicznego* znaczenia dziecięcej pracy fabrycznej, t. zw. kwestja wpływu tej ostatniej na fizyczny, umysłowy i moralny rozwój dorastających pokoleń, a tym samym i na duchowy i materjalny stan danego społeczeństwa.

O dziecięcej pracy społecznej dużo mówili politycy, ekonomiści, prawodawcy i filantropi, lecz co się tyczy pedagogów, to dopiero w ostatnich latach zwrócili oni baczniejszą uwagę na tę bolączkę współczesności naszej i obdarzyli nas całym szeregiem poważnych badań, które pozostaną cennym wkładem do skarbnicy literatury pedagogicznej.

Do czasu wprowadzenia na Zachodzie powszechnego obowiązkowego nauczania, szkoła nie odczuwała wprost wszystkich niepomyślnych wyników pracy dziecięcej; tłumy dzieci pozostawały po za bramami szkół, bez wszelkiego wykształcenia, o ich los nie dbali zupełnie pedagodzy i nauczyciele ludowi. Lecz z chwilą, gdy dla wszystkich dzieci obowiązującą się stała nauka w szkole, t. j. gdy powstała w ten sposób fatalna konkurencja między szkołą a fabryką, gdy do szkół zaczęły uczęszczać zmęczone i fizycznie osłabione maleńkie istoty, mimowoli zobojętniałe na wielkie słowa nauki; dopiero wówczas pedagodzy zainteresowali się zewnętrznym, w stosunku do szkoły, życiem dziecka, stopniowo zaczęli kształtować swój pogląd na daną sprawę. Im wcześniej jakieś państwo wstępuje na drogę powszechnego i obowiązkowego nauczania, tym wcześniej myśl pedagogiczna przejmuje się twier-

dzeniem o niezbędności rozszerzenia pola swego badania i wpływu. Nic dziwnego więc, iż w takim kraju jak Niemcy, już w pierwszej połowie XIX-go stulecia pedagodzy zaczynają zwracać uwagę na ciemne strony dziecięcego życia, a specjalnie na złe pedagogiczne następstwa pracy po fabrykach. Pierwszym z pedagogów, który wystąpił przeciw pracy dziecięcej, był minister oświaty, von Altenstein. Ogłoszona przezeń w 1824 r. ankieta wśród sfer urzędowych dała wyniki więcej niżeli rozpaczliwe. Z pierwszej ankiety tej okazało się, że dzieci często rozpoczynają pracę w 4-ym lub też w 5-ym roku życia, że nocna 11-godzinna praca nie jest wyjątkiem, że pożywienie ich składa się zazwyczaj z gotowanych ziemniaków, i że uczęszczanie do szkół zupełnie jest ignorowane lub też odbywa się wieczorem i wówczas nauka trwa wszystkiego 2 godziny. Moralne warunki, jak to snadnie zrozumieć można, nie okazały się również świetnemi.

Zdawałoby się, że powyższe dane, pochodzące ze sfer urzędowych, powinny były dopomóc humanitarnemu ministrowi-pedagogowi do urzeczywistnienia zamierzonej reformy —ograniczenia czasu pracy dziecięcej. Lecz przeciw projektowi powstał ówczesny minister handlu. Stanął on w obronie wielkiego przemysłu pruskiego, któremu grozi konkurencja angielska, a który postradać może od ukrócenia eksploatacji dzieci. Altenstein skarżył się na fizyczną degenerację dzieci, zajętych pracą fabryczną, minister zaś handlu na nadmierne *szkolne* zmęczenie dzieci ludu—„istotny“, jakoby powód degeneracji, i pozbawienie ich w ten sposób możliwości zarobku u przedsiębiorców. Istotnie Altenstein musiałby pod koniec ugiąć się pod naciskiem idei „wyższej polityki“, gdyby mu na pomoc niespodzianie nie przybyło ministerjum wojny, które zatrwożone było brakiem kontyngensu ludzi, odpowie-

dnich fizycznie do służby wojskowej w okręgach, rozwijających się przemysłowo. W ten sposób i ministerjum wojny stwierdziło zgubny wpływ eksploatacji fabrycznej na dzieci, które nikły od nieodpowiadającej ich siłom i chęciom pracy. Na pomoc uczuciom humanitarnym zjawiły się potężne interesy samego państwa, jego instynkt samozachowawczy. Dzięki temu właśnie w 1839 r. wydane zostało w Niemczech pierwsze prawo o ochronie pracy dziecięcej w przemyśle.

II.

Jak już zdołaliśmy zaznaczyć, czynne wmięszanie się ministerjum oświaty w obcą mu sferę prawodawstwa socjalnego znajduje swe wyjaśnienie w fatalnym antagonizmie, który istniał między powszechnym nauczaniem obowiązkowym a dziecięcą pracą przemysłową. Dzieci od maleństwa, znajdując „intratne posady“ w fabrykach i warsztatach, mimowoli omijają obowiązkową szkołę lub też zjawiają się w jej ścianach zmuszane ku temu, zmęczone, senne i apatyczne. Działalność nauczyciela w takich warunkach jest nad wyraz uciążliwą, prawie że niemożliwą, zaś jej rezultaty—nijakie. Nic dziwnego więc, iż 30 lat temu korporację nauczycielską zaczęło nurtować tajemne niezadowolenie, które około roku 1890 znalazło swój wyraz w planowym ruchu, skierowanym ku ochronie pracy dziecięcej. Rozstrzygające znaczenie miał ten znamienny fakt, iż w sprawie tej podniósł swój głos niemiecki związek nauczycielski, liczący 85 tysięcy członków. Na zjazdach nauczycielskich, w literaturze pedagogicznej rozpoczęto energicznie propagować ideę ochrony szkoły ludowej i zniesienia „niewolnictwa dzieci.“ W 1897 r. związek opracował olbrzymią ankietę, przeprowadzoną z powodzeniem przez sa-

mych nauczycieli. Tylko dzięki swemu zorganizowaniu i solidarności niemieccy nauczyciele ludowi mogli wypełnić taką syzyfową pracę. Zbadano położenie 646 tysięcy dzieci w wieku szkolnym i to nietylko w okręgach przemysłowych, lecz i rolniczych. Pytania w ankiecie, rozesłanej wszystkim szkołom ludowym, sprowadzone były do trzech zasadniczych punktów: 1) jak wielką jest liczba dzieci, zajętych przy pracy; 2) jakie są niebezpieczeństwa, na które specjalnie narażona jest dziecięca praca przemysłowa; 3) w jakim stosunku cierpi na tym kształcenie zajętych pracą dzieci, i w związku z tym wszystkich wogóle uczniów? Przy tym ankieta wyjaśniała znaczenie wyrazu „praca przemysłowa.“ Pojęcie to obejmuje: 1) wszystkie prace, spełniane u obcego pracodawcy za odpowiednie wynagrodzenie; 2) wszystkie prace w domu rodzicielskim: a) spełniane na postronne zamówienie; b) wytwarzające przedmioty, przeznaczone na sprzedaż; c) przy których w normalnych warunkach, niezbędną byłaby pomoc specjalna.

Niemiecka ankieta nauczycielska miała na celu, jak widzimy, zbadanie warunków pracy, nie tylko w wielkim przemyśle, lecz i w rolnictwie i w t. zw. Hausindustrie. Zasadnicze znaczenie tego kroku było zgoła niepospolite, albowiem jeśli kiedykolwiek czyniono pewne próby ku ograniczeniu pracy dzieci, to wyłącznie w sferze pracy fabryczno-warsztatowej i w rolnictwie, o prześladowaniu dziecięcej eksploatacji w domu rodzicielskim myślało niewiele osób. Niemiecki związek nauczycielski nadał sprawie właściwy koloryt, i jego inicjatywa wywarła na społeczeństwo kolosalne a zarazem odpowiednie wrażenie. Rezultaty ankiety były niemniej oszałamiające. Okazało się przedewszystkim, że liczba dzieci w wieku szkolnym w Niemczech, zmuszonych bezpośrednio brać udział

we współczesnej bezlitosnej walce o byt, dosięga okrągłej cyfry jednego *miljona*, i to wówczas, gdy według danych statystycznych z 1895 r. liczba osób dorosłych, pozbawionych pracy, określoną została przez 770 tysięcy. Od 1895 r., jak o tym sądzić możemy według ostatnich manifestacji robotniczych, ta ostatnia jeszcze się zwiększyła.

Co się zaś tyczy kwestji, w jakich przeważnie gałęziach przemysłu praca dziecięca znajduje swe zastosowanie i jest najwięcej eksploatowaną, ankieta nauczycielska skonstatowała, iż w żadnej nie jest w takim stopniu, jak właśnie w przemyśle domowym — Hausindustrie, pozbawionym kontroli i opieki policyjno-społecznej. Następne miejsce zajmuje gospodarstwo wiejskie, rolnicze, ostatnie zaś—fabryki. Wogóle niema takiej gałęzi wytwórczości, w którejby czynnego udziału nie brały dzieci.

Co się tyczy warunków pracy i wpływu tej ostatniej na szkolnictwo, to według danych statystycznych niektórych okręgów, okazuje się, że mnóstwo dzieci rozpoczyna pracę o 6, 5, 4 rano, a niekiedy (1,5%) o godz. 3-ej w nocy. Pracują do rozpoczęcia dziennych zajęć szkolnych, pracują i po ich ukończeniu. Średnio dzień roboczy dzieci trwa od 4 do 7 godzin na dobę. Jeśli dodamy do tej liczby 4-o lub też 5-o godzinny pobyt w szkole i czas niezbędny do przygotowania lekcji, zmuszeni będziemy zadać sobie pytanie: wiele godzin pozostaje im na odpoczynek? To też nic dziwnego, iż w takich warunkach zdrowie dzieci pozostawia wiele do życzenia. Procent „chorych", nerwowych" osłabionych, anemicznych w sprawozdaniach nauczycielskich zajmuje widoczne miejsce. I nie trzeba mieć zbyt wielkiej fantazji poetyckiej, by po za temi suchemi cyframi i krótkiemi komentarzami raportów spostrzec obrazy wielkiego bólu ludzkiego i nieszczęścia.

Energiczne stanowisko, zajęte przez nauczycielstwo, dało impuls niemieckiemu rządowi do przeprowadzenia nowej samodzielnej ankiety we wszystkich częściach kraju. W rezultacie ogłoszono projekt prawa o ograniczeniu i reglamentacji pracy dziecięcej, w przemyśle wielkim i w domowym. Innemi słowy, niemieckie prawodawstwo socjalne ostatecznie zerwało z indywidualistycznym punktem widzenia tradycyjnej jurisprudencji, stojącej na przeszkodzie ku wglądaniu społeczeństwa w dziedzinę prywatnego życia jego członków, i wysunęło djametralnie przeciwległą zasadę socjalnego prawa. Co prawda, do tego kroku niemieckie prawodawstwo zmuszone zostało przez samo życie, albowiem w żadnej gałęzi przemysłu praca dziecięca nie jest w tak okrutny sposób eksploatowana, jak w obszernej sferze przemysłu domowego i żadne środki nie byłyby skuteczne, gdyby i tutaj nie przeniknęło światło socjalnego prawodawstwa. Eksploatacja dzieci przez rodziców jest wynikiem nędzy tych ostatnich, lecz nie może być wszak tym samym jeszcze uprawniona.

III.

Cały ten ruch ostatnich lat, mający za swój konieczny cel ochronę dzieci w wieku szkolnym od eksploatacji ich pracy, odbił się w znamienny sposób na całej literaturze pedagogicznej współczesnych Niemiec. Powstała kwestja wychowawczego znaczonia dziecięcej pracy przemysłowej. W jakim stopniu dana kwestja wymaga uważnego pedagogicznego zbadania, wykazuje w dostatecznym stopniu fakt, iż pierwszy pionier prawodawczej ochrony pracy dziecięcej, Robert Oven, był wielkim stronnikiem udziału dzieci w pracy produkcyjnej. Jego ideał pedagogiczny polegał na

tym, aby wychowanie dzieci od wieku lat 8 łączone było z pracą wytwórczą. Od 13-go roku życia dzieci powinny brać już poważny współudział w przemyśle wytwórczym i rolnictwie, w przemyśle górniczym i rybołówstwie, przy czym długość tej pracy nie powinna szkodzić zdrowiu podrastających pokoleń, jak również i kształceniu naukowemu. Podobne ideały pedagogiczne spotykamy i u Fouriera. Zgodnie z pojęciaciami tego ostatniego, zabawy dziecięce winny być łączone z *pociągającą* pracą w ten sposób, by dzieci mogły już zamłodu być pożytecznemi członkami społeczeństwa. Wilhelm Witling poleca urządzanie t. zw. „Schulkompanien“, w których nauka dzieci łączona jest zazwyczaj z jakąś społeczno-wytwórczą pracą, przyczem Witling jest za tym, by przyzwyczajać dzieci do prac najtrudniejszych i najwstrętniejszych.

Co się tyczy kwestji określenia wieku, do którego powinna być zabronioną wszelka praca dziecięca, to i tutaj napotykamy, wśród niewątpliwych przyjaciół dzieci, najrozmaitsze poglądy i zdania. Na międzynarodowym kongresie w Zurychu w 1897 r. przyjęta była rezolucja o niezbędności przedłużenia obowiązkowego okresu uczęszczania do szkół do 15-go roku życia z jednoczesnym zakazaniem każdej postronnej pracy. Na innych kongresach okres lat zwiększano do 16, 18, a nawet 20. Przeciw takim skrajnościom wystąpił znany ekonomista, Edward Bernstein, który w podobnych projektach zauważył zbyt optymistyczny pogląd na znaczenie szkolnego teoretycznego wychowania w duchowym rozwoju dorastających pokoleń. Twierdzi on, między innemi, że istnieje w rozwoju dzieci znany wiek krytyczny (13 lub 14 rok) gdy dzieci uzewnętrzniają mniej lub więcej jaskrawie swe przyrodzone skłonności do fizycznej lub też umysłowej pracy. Nierozsądnym byłoby wyłącznie kształ-

cić dzieci, nie posiadających żadnych umysłowych zdolności; należałoby im dać możność stopniowo przysposabiać się do jakiejkolwiekbądź, odpowiadającej ich zdolnościom ręcznej pracy. W danym wypadku Bernstein opiera swój pogląd na autorytecie Marxa, który w zasadzie wypowiedział się za połączeniem, od najwcześniejszego wieku, teoretycznego szkolnego wykształcenia z produkcyjną pracą w fabrykach i warsztatach. Marx z kolei opierał swój sąd na wskazówkach inspektorów fabrycznych angielskich i nauczycieli ludowych, którzy skonstatowali większy rozwój umysłowy wśród dzieci fabrycznych, tylko połowę swych sił poświęcających szkole, w porównaniu z dziećmi, zatrudnionemi tylko w szkole. Zbyt długi i jednostronny dzień nauki zwiększa tylko bezużytecznie pracę nauczycieli, szkodliwie odbijając się na czasie, zdrowiu i energji dzieci. W pedagogicznym ideale Ovena Bernstein upatruje pierwiastek przyszłego wychowania. Tylko tego rodzaju wychowanie, które łączy wykształcenie i gimnastykę z społeczną produkcyjną pracą, można uznać nietylko za środek wzmożenia społecznej wytwórczości, lecz i za jedynie rozumną metodę wytwórczości różnostronnie rozwiniętych jednostek. Komentując powyższe twierdzenia, Bernstein zwraca uwagę jeszcze, że zakazu pracy dziecięcej i obowiązkowego uczęszczania do szkoły aż do 16-go roku życia, jak się tego domagają niektórzy filantropi, nie można nazwać rozumną pedagogiką, ani zdrową socjalną polityką; co się zaś tyczy przyszłości, to ta będzie posiadała swoje ideały wychowawcze.

Zestawmy z tym, co mówiliśmy dotychczas, poglądy znanego niemieckiego pedagoga, Konrada Agahda, którego dzieło „Praca dziecięca w Niemczech i prawo przeciw jej eksploatacji“, wywarło olbrzymie wrażenie na całe społeczeństwo niemieckie.

IV.

Główną uwagę autor skoncentrował na ujemnych zjawiskach spółczesnego życia szkolnego w Niemczech, pozostających w ścisłym związku z problematem pracy dziecięcej. Stwierdza on, iż przy podobnych warunkach nauczania, jakie istnieją, narówni z dzieckiem męczy się i nauczyciel, zmuszony pracować z dziećmi apatycznemi i naderwanemi pracą fizyczną. Znaczny procent dzieci przychodzi do szkoły w stanie znużenia, a przytym o pustym żołądku. Częste opóźnianie się, powierzchowne przygotowanie zadanych przedmiotów hamują postęp nauczania, na czym ucierpieć muszą i ci uczniowie, którzy nie pracują na chleb codzienny. Lenistwo, senność, zdenerwowanie są w takich warunkach zjawiskiem zwykłym. Wprawdzie w wielu wypadkach prace, spełniane przez uczniów w celach zarobkowania, nie są zbyt ciężkie i, zdawałoby się, nie powinny specjalnie nużyć dzieci, lecz wówczas przyczyną zmęczenia jest monotonność pracy, która wprost ogłupia dzieciaka. Nauczyć się fachu przy tego rodzaju pracy dzieci nie mogą, to też gdy podrosną, zastępują je zazwyczaj innemi.

Moralny rozwój dziecka nie w mniejszym stopniu cierpi od wyżej wymienionych warunków. Istnieje cały szereg gałęzi przemysłu, które z natury swej zgubnie oddziaływać muszą na moralność dzieci. Do takich należą: rzeźnie, restauracje, piwiarnie, sprzedaż nocna po ulicach i t. d. To też rozkład współczesnej rodziny nie da się okupić temi przypuszczalnemi korzyściami, które, jakoby, odnoszą dzieci dzięki swej pracy. Wśród tych korzyści niektórzy ekonomiści i pedagodzy na pierwszym miejscu stawiają rozwój wśród dzieci „uczucia“ oszczędności. Sceptycznie się na to za-

patruje Konrad Agahd. Twierdzi on, iż gdyby nawet wzmogła się chęć oszczędzania, to też za cenę szafowania słabemi siłami dziecka. W jakim zaś stopniu praca przemysłowa dzieci szkodzi ich moralnemu uposażeniu, w dostatecznej mierze stwierdza statystyka przestępstw. Liczba dzieci-przestępców z każdym rokiem się zwiększa. Agahd sądzi słusznie, że tylko przestępna lekkomyślność może obojętnie przejść koło tak bolesnego faktu, iż w jednych tylko Prusach w 1899 r. 10,759 dzieci otrzymywało przymusowe wychowanie w specjalnych zakładach państwowych, lub też że w 1897 r. zasądzono do kary 45 tysięcy niepełnoletnich. Że jedną z przyczyn rozmnożenia się liczby małoletnich przestępców jest dziecięca praca przemysłowa, dowodzi fakt, że większość ukaranych przez sąd pracowała fizycznie w jakimkolwiekbądź zakresie. Przeciw takiemu demoralizującemu wpływowi dziecięcej pracy musi walczyć szkoła ludowa. Niedostateczne sa największe nawet wysiłki jednostki—nauczyciela, by przezwyciężyć zgubny na dzieci wpływ całej tej jadowitej atmosfery ekonomicznego życia, które nawskroś jest przesiąknięte walką i konkurencją, albowiem dziecko, zjawiając się tylko na rynku pracy w poszukiwaniu zarobku, jest już narażone na moralny upadek.

Rozpatrzmy jeszcze wpływ dziecięcej pracy na fizyczny rozwój dorastających pokoleń. Materjał, zebrany w tej sprawie przez Agahda, w ponurych barwach kreśli nam obrazy z dziecięcego życia. Dotyczy on głównie Hausindustrie, gdzie tak bezlitośnie wyzyskują i eksploatują wszystkich. Nie zdąży organizm dziecięcy okrzepnąć, a już rodzice gnają go do pracy. W niektórych okręgach dzieci zaczynają pomagać rodzicom w 4-ym roku życia. 5-cio i 6-letni „robotnicy“ nie są wyjątkiem. Dzięki temu organizm dzieci jest

już osłabiony, nim nadejdzie czas uczęszczania do szkoły. Nocna praca dzieci w przemyśle domowym jest zjawiskiem powszednim. Dzieci, roznoszące w wielkich miastach gazety lub chleb, wstają często przed wschodem słońca.

Dobrze temu dziecku, którego wiek nie zmusza jeszcze do nauki. W przeciwnym razie o godz. 7 zrana musi iść do szkoły. W Niemczech dzięki temu właśnie przymusowi wyszła na jaw niesprawiedliwość eksploatacji dzieci, która spowodowała taki jednogłośny protest wszystkich pedagogów i, nakoniec, przez samo prawo została skazaną na wymarcie. Dzięki tylko swym nauczycielom dzieci w Niemczech w 1903 roku zostały wydarte z niewoli Hausindustrie. To też od tego czasu niemiecka szkoła ludowa znajduje się w odpowiedniejszych warunkach i może owocniej spełniać swe zadania.

Teraz z kolei musimy sobie zadać pytanie: cóż czynić będą tysiące ojców i matek, którzy korzystali z pomocy swych dzieci nie z pobudek egoistycznych lub złego charakteru, lecz wobec krańcowej potrzeby, pod wpływem nędzy i głodu? Czy wraz z ochroną pracy dziecięcej nie zmniejszą się ich szczupłe budżety, czy nie pogorszy się przez to materjalne i fizyczne położenie dzieci, których ochronę ma na celu prawo? Jakkolwiek mikroskopijnym jest zarobek każdego dziecka, lecz jeśli pomnożymy go przez ilość roboczych godzin w roku i liczbę pracujących wogóle dzieci, otrzymamy w rezultacie dużą sumę kilku miljonów marek rocznego zarobku. Do tego czasu dzieci pomagały temi pieniędzmi rodzicom łączyć końce z końcami, więc czy wobec tego państwo może krzywdzić swoich poddanych. W ten sposób rozumuje duża ilość przeciwników prawa z 1903, która też zarazem zaznacza, że powyższe prawo skazuje na śmierć głodową setki tysię-

cy młodych istot. Ten hiobowy ton narzekań i skarg przypadł specjalnie w udziale przedsiębiorcom, którzy odrazu przetworzyli się w dobroczyńców ludzkości, w filantropów, którym na sercu leży wyłącznie dobro dzieci. Zdawało się istotnie, że samo życie i zdrowa logika ludzka inaczej rozumować nie może. Nie dziw więc, iż wśród mas *robotniczych* zaczęto sporządzać petycje, w których domagano się zniesienia zgubnego, jakoby, dla ich bytu, opierającego się na *współpracy* wszystkich członków każdej rodziny, prawa.

V.

Lecz oto na pomoc prawodawcom przyszła statystyka. Ta wykazała całą dwulicowość smutnych opłakiwań jednych, zaś bezmyślność żalów i obaw innych. Dowiodła ona, że wówczas, gdy setki tysięcy dzieci w pocie czoła zamęczają się nieodpowiednią dla ich sił pracą, setki tysięcy dorosłych robotników nie mogą znaleźć pracy, zwiększając z każdym rokiem *rezerwy* robotnicze. Dowiodła, iż w tych miejscowościach zarobek dorosłych jest niższy, gdzie silniej jest uprawiana eksploatacja dzieci, i że w ten sposób nie pomagają one swym rodzicom, lecz przeciwnie utrudniają im otrzymanie pracy i powodują zniżkę płacy zarobkowej. Wobec tego, prawo nie tylko że nie pozbawi ojców i matek tych miljonów, które otrzymywano za cenę degeneracji młodzieży, lecz, przeciwnie, zwiększy ich zarobek a zarazem możliwość szybszego otrzymania pracy. Lecz to jeszcze nie wszystko. Istnienie w społeczeństwie wielkiej armji dziecięcej jest przyczyną upadku nietylko materjalnych warunków życia starszych pokoleń, lecz i duchowych i fizycznych osnów wszelkiego życia społecznego wogóle. „Kapitał“, który zatraca społeczeństwo, dzięki istnieniu roboczej armji

dziecięcej, określa się nietylko daną sumą pieniężną, lecz i niezliczoną ilością moralnych, fizycznych i umysłowych sił, których żadna statystyka obliczyć nie zdoła.

Każda nadmierna praca fizyczna dziecięca jest przyczyną karłowacenia rasy. Za dowód służyć może fakt, iż we Włoszech, jak zaznacza Łoziński, dzieci, pracujące w kopalniach siarki, już w 12—14 roku życia stają się na zawsze niezdolnemi do dalszej pracy.

Jeśli eksploatacja dzieci przez rodziców jest właściwą „wolnością" postępowania, to ta istotnie została złamana. Tego też nikt nie żałuje. Nowe prawo niemieckie nadaje właśnie rodzicom tę wolność, dzięki której zwolnieni będą od smutnego przymusu eksploatowania swych dzieci.

Jak ważne znaczenie dla szkoły i wychowania młodzieży posiada prawo z r. 1903, w dostatecznym stopniu wykazuje zadowolenie nauczycieli ludowych, którego ci nie omieszkali upamiętnić w adresach dziękczynnych, przesłanych cesarzowi i parlamentowi.

Lecz przy tym wszystkim związki nauczycielskie nie omieszkały wykazać pewnych niedokładności w nowym prawie. Zgodnie z tym ostatnim, praca dziecięca podlega krańcowemu ograniczeniu i reglamentacji tylko w fabrykach, warsztatach i w przemyśle domowym, rolnictwo zaś i gospodarstwo wiejskie wogóle pozostają na dawnych warunkach, czyli dzieci wieśniaków nadal będą pracowały w pocie czoła z uszczerbkiem dla właściwych swych zadań. Podług zdania ludzi doświadczonych praca rolnicza w skutkach swych niczym się nie różni od innego rodzaju pracy. To też nauczycielstwo niemieckie postanowiło opracować nową ankietę, która jasno jak na dłoni, wykazałaby potrzebę wniesienia pod rozprawy parlamentu dodatkowych paragrafów do prawa. Pewne rezultaty tej ankiety już

są opublikowane. Skorzystał z nich Agahd do swej społeczno-pedagogicznej pracy. Komunikuje w niej wiele zgoła nieznanych nam szczegółów o pedagogicznych warunkach rozwoju wiejskiej młodzieży, szczegółów, które ostatecznie pozbawiają nas złudzeń. Dotyczą one głównie pastuszków wiejskich, których warunki pracy są wprost dla nich zabójcze. Dzień roboczy trwa 10 i więcej godzin. Ucierpieć na tym muszą nauczyciele, szkoła „powszechne obowiązujące nauczanie“, które po wsiach jest wprost martwą literą.

Konrad Agahd i niemiecki związek nauczycielski wiedzą dobrze, że w innych warunkach wiejskie zajęcia gospodarcze dzieci mogłyby przynieść im wielki pożytek i nie hamować rozwoju szkoły ludowej, lecz, przeciwnie, być jej dopełnieniem. By służyć temu celowi, muszą one przedewszystkim stracić swój specyficzny charakter, który przetwarza pracę dziecięcą w ropiejącą ranę społecznego życia narodu.

Należy przedewszystkim zwolnić dzieci od ich fatalnej Nemezis, a potym dopiero pomyśleć o rozumnym i zgodnym z pedagogicznemi ideałami złączeniu teoretycznego kształcenia dzieci z praktyczną szkołą społeczno-użytecznej pracy.

Bolesław Rozstański.

Międzynarodowy kongres wychowania moralnego.

IV.

Nauka religji czy moralności w szkole?

Kwestja świeckiego czy religijnego kierunku wychowania w szkole była — jak łatwo się domyślić — najtwardszym ze wszystkich zagadnień pedagogicznych kamieniem obrazy. Dyskusja w tym przedmiocie potoczyła się też najogniściej. Pierwsi wystąpili do boju przedstawiciele duchowieństwa katolickiego i anglikańskiego, z nich najżarliwiej bronili własnej sprawy jezuiccy rektorowie szkół. Przyznać im jednak należy, że zachowywali się umiarkowanie i taktownie, argumentując „bez gniewu i uprzedzeń.“

Oczywiście jednak mieli oni z samej natury rzeczy zadanie wielce utrudnione, bowiem wszelkie dowodzenia ich nie przekraczały zaklętego koła wiary dogmatycznej, nie poddającej się ścisłej krytyce rozumowej. Stąd konieczność powtarzania się oraz ubóstwo zasadniczej treści przemówień, które sprowadzić się dają do następujących wytycznych:

Wychowanie szkolne i domowe jest dziedziną, należącą z prawa wyłącznie duchowieństwu. O oddzia-

ływaniu moralnym na młodzież może być mowa wówczas jedynie, gdy głównym duchowym kierownikiem szkoły jest przedstawiciel kościoła. Wychowanie świeckie musi z konieczności prowadzić do zdziczenia moralnego, do pospolitego zmaterjalizowania, do rozbudzenia utajonych w człowieku popędów zwierzęco-samolubnych. Z religji natomiast wypływają wszelkie obowiązki człowieka względem Boga i bliźnich. W skład uczuć i wzruszeń religijnych, wynikających z wiary w bóstwo, wchodzą: miłość, wdzięczność, nadzieja, pokóra—słowem wszelkie przejawy pracy sumienia.

Dla chrześcijanina jeden tylko istnieje ideał — Chrystus. Nauka Chrystusa ściśle określa jego wyznawcom moralne ich obowiązki. Życie Chrystusa najżywszą jest ilustracją wszelkich cnót moralnych. Chrystjanizm był najpotężniejszą dźwignią moralną w dziejach ludzkości. Moralność spółczesnego świata kulturalnego różni się zasadniczo od moralności Grecji i Rzymu. Moralność dzisiejsza jest przeważnie moralnością chrześcijańską. Podstawa jej i najowocniejsze koncepcje zaczerpnięte są z nauki Chrystusowej. Niewątpliwym jej wynikiem jest przejmowanie się wiernych poczuciem obowiązku moralnego i moralnej odpowiedzialności, wyrozumiałości na cudze błędy, równości, braterstwa, konieczności równouprawnienia kobiet, utrzymania jednożeństwa, zachowania czystości oraz mnóstwo innych cnót, stawianych jako ideał przez cywilizację społeczną.

Przechodząc z kolei do właściwej sprawy wychowania moralnego, oparli oni dowodzenia swoje na konieczności stworzenia w umyśle dziecka wzniosłego, uszlachetniającego ideału, którym może być jedynie Chrystus. „Przy wychowaniu moralnym — powiada o. jezuita, rektor szkoły w Lancashire—należy mieć nieustannie na względzie wszczepianie w dzieci zasad

etycznych i wpajanie w nie umiejętności rządzenia się zasadami temi w życiu. Dzieci jednak wówczas tylko są w stanie zrozumieć zasady moralności, gdy odpowiadają one naukom, zawartym w Piśmie Ś-ym, gdy ujawniają się one jako wola Boga, Ojca naszego i Stwórcy. Jestem głęboko przekonany, że jedynie wychowanie religijne jest w stanie wszczepić w młode pokolenie zasady moralne, uznawane obecnie za podstawy życia społecznego. Bowiem jedynie umysł, którego udziałem stało się za młodu odpowiednie wychowanie religijne, może odpowiednio przejąć się prawdziwą moralnością...“

Po wyczerpaniu wszystkich referatów w tym duchu zabrali głos przedstawiciele obozu przeciwnego, dając gościnnie pierwszeństwo przybyszowi najegzotyczniejszemu: delegatowi japońskiemu, T. Hojo. Bardzo ciekawy referat dalekiego gościa tego dotyczył specjalnego kursu moralności świeckiej, wykładanego w szkołach japońskich. [1])

Wychowanie moralne w szkołach japońskich uniezależnione jest najzupełniej od religji; specjalny, wykładany w nich, kurs moralności, nie ma nic wspólnego z doktrynami religijnemi i rytuałem. Nauka moralności naczelne zajmuje tam miejsce wśród przedmiotów wykładu szkolnego. Pierwotnie wydawane były w Japonji podręczniki do nauki moralności prywatnie, już jednak w 1900 roku powołało ministerjum oświaty specjalny komitet, powierzając mu pracę dokładnego rozpatrzenia wszystkich, istniejących w owym czasie podręczników w celu ułożenia na ich podstawie no-

---

[1]) *Papers* on Moral Education communicated to the First International Moral Education Congress. September 25—29—1908. *T. Hojo:* „The japan text book on Morals“ str. 2—16.

wych. Owocem wytężonej pracy komitetu w ciągu lat 4 było 8 podręczników dla nauczycieli i 8 dla uczniów. Są one stosowane obecnie we wszystkich szkołach japońskich: niższych, średnich i wyższych. Uczy się z nich około 5.350.000 dzieci i młodzieży płci obojej. Ministerjum nie uważa jednak—sądząc ze słów referenta—pracy swojej za wzorową i dlatego gromadzi skwapliwie głosy opinji publicznej oraz wszelkie krytyczne odezwy prasy w tym względzie.

Za wstęp do rzeczonych podręczników służy manifest cesarski, ogłoszony w 1890 roku. Dokument ten obowiązani są uczniowie umieć na pamięć.

„O wy, poddani moi — brzmią słowa manifestu— bądźcie kochającemi dziećmi w stosunku do rodziców waszych, czułemi braćmi i siostrami dla waszego rodzeństwa.

„Jako mężowie i żony, żyjcie w zgodzie.

„Bądźcie wierni w przyjaźni.

„Zachowujcie się życzliwie i łagodnie względem wszystkich.

Wy, nauczyciele, pielęgnujcie nauki i sztuki i tym sposobem rozwijajcie umysły i doskonalcie cnotę.

„Dbajcie przedewszystkim o dobro powszechne i miejcie na względzie interesy ogółu.

„Czcijcie zawsze naszą konstytucję i szanujcie prawa krajowe. Jeśli zajdzie potrzeba, poświęćcie się mężnie na usługi państwa.

„Tym sposobem dacie dowód, że nietylko jesteście dobremi i wiernemi poddanemi, ale dzięki wam zajaśnieją nowym blaskiem najświetniejsze tradycje naszych przodków.“ Co się tyczy samego wykładu, rozłożony on jest w ten sposób, że na każdą klasę przypada specjalny podręcznik nauki moralności. Rozpoczynają uczniowie kurs od rozpatrzenia wzajemnych stosunków i obowiązków koleżeńskich, potym stosun-

ku do rodziców, potym wreszcie stosunku do monarchy i państwa. Wykład ilustrują życiorysy znakomitych ludzi, zarówno Japończyków, jak cudzoziemców. Europejczykom nic nie mówią nazwiska Jamatodakeno-Mikoto, Kusonoki-Masaszige, Tojotomi-Chidejoszi, Kato-Kjomasa czy innych bohaterów japońskich, których żywoty służą młodym ich ziomkom za pierwowzory na równi z życiorysami: Washingtona, Franklina, Jennera, Linkolna i całych zastępów im podobnych gwiazd etycznych różnych krajów.

Świeckość wychowania młodych Japończyków polega na tym, że wychowawcy nie tykają zupełnie autorytetu religji. Jako naród, nie zachowują się oni bynajmniej obojętnie względem niej, nigdy jednak nie pozwalają, aby fanatyzm doprowadził ich do zapomnienia o duchu narodowym. „Nasza konstytucja—powiada Hojo — zapewnia wszystkim zupełną wolność przekonań, pod warunkiem jedynie niezakłócenia spokoju publicznego. Wyjaśniamy też w naszych podręcznikach moralności, że pozostawianie Japończykom zupełnie dowolnego wyboru wyznania pozbawia ich prawa i powodu do szydzenia z ziomka czy cudzoziemca, modlącego się inaczej aniżeli oni. Nasze podręczniki moralności mówią o miłości kraju, o obowiązku poświęcenia życia w obronie ojczyzny, ciążącym na każdym jej obywatelu, zarazem jednak kładziemy w naszym kursie moralności mocny nacisk na to, że szowinizm nie jest patrjotyzmem. Bogactwo i potęga kraju nie zależą od armji i floty, ani też od rozciągłości terytorjum i liczby ludności... Mówimy wychowańcom naszym, że pod względem cywilizacji i rozwoju naturalnych bogactw gleby stoi Japonja znacznie w tyle za Europą Zachodnią i Ameryką. Uczymy ich też, że dobry i przyjazny stosunek do cudzoziemców i wogóle do obcych przybyszów jest bezwzględnym naszym obo-

wiązkiem. Nie spełniając go, wykraczamy przeciwko prawu gościnności. Szydząc z innych, poniżamy nie ich, lecz samych siebie i — co ważniejsze — poniżamy naszą godność narodową.“

Referat Japończyka, z umysłu streszczony przez nas szczegółowiej, przyjęty został niezmiernie owacyjnie. Nawet stronnicy wychowania religijnego nie śmieli wystąpić z zasadniczym protestem przeciwko tchnącej tak szerokim humanizmem, świeckiej nauce moralności, jaką ten naród „pogański“ wprowadził w swoich szkołach. Niedawna przeszłość dowiodła aż nadto dobitnie, jak wspaniałe wydał system ten owoce.

Następnie w obronie wychowania świeckiego wystąpił przedstawiciel pedagogów francuskich, profesor Sorbony, F. Buisson. [1])

Układ stosunków społeczno-politycznych we Francji doprowadził w naturalnym rozwoju szkolnictwa do zupełnego uniezależnienia nauki moralności od religji. Pedagodzy francuscy żywią przekonanie, że wolny naród nietylko może, ale ma obowiązek dawać każdemu z wychowańców szkoły państwowej odpowiednie wychowanie moralne, oparte wyłącznie na dowodach rozumowych i możliwe do przyjęcia przez przedstawicieli wszelkich wyznań. Świeckie szkoły we Francji nie walczą z religją; nie podejmują się one jedynie ani uczyć jej, ani polecać jednego z dogmatów, dając mu pierwszeństwo przed innemi. Szkoła świecka nie powinna być ani wrogiem, ani sojusznikiem, ani sługą kościoła. Nie powinna ona agitować ani na korzyść pewnego określonego kultu, ani przeciw niemu.

---

[1]) *Papers...* str. 189—192. ***Ferdinand Buisson:*** „L'enseignement laïque de la morale en France.“

Kierownicy i nauczyciele francuskich szkół świeckich nie pytają dzieci, jaką religję wyznają ich rodzice, czy są oni katolikami, protestantami, żydami, mahometanami, czy wolnemi myślicielami.

Jedynym celem moralnym szkoły jest wychowanie dziecka na uczciwego człowieka, osiągane na drodze rozwijania jego umysłu, serca i woli, mówienia mu o miłości, prawdzie, dobru i pięknie.

Pedagog francuski nie jest sekciarzem, ma on atoli odrębną swoją wiarę: wierzy w ludzkość, jak inni—w kościół. Posiada też specjalną swoją biblję, nie ową księgę, uznawaną powszechnie za świętą, lecz duszę ludzką, w której dopatruje się jedynego źródła nakazów moralnych. Metoda wychowania moralnego we Francji, oparta wyłącznie na podstawie świeckiej, jest jedyną możliwą do stosowania w kraju, w którym kościół zupełnie oddzielony został od państwa. Musi ona też różnić się zasadniczo od katechizmu, dążąc jedynie i wyłącznie do obudzenia i rozwinięcia w wychowańcu człowieka, a więc do kształcenia jego serca, rozumu i poczucia odpowiedzialności za swoje czyny.

„Nauka moralności—powiada Buisson—zwłaszcza w szkole początkowej, nie tyle jest nauką, ile sztuką zniewalania dziecka do czynienia dobrze, naginania woli jego w kierunku dobra. Warunkiem niezbędnym do osiągnięcia tego celu jest prowadzenie nauki moralności w sposób, ogarniający całokształt duszy dziecka, przenikający nawskroś całą jego istotę. Ani tonem, ani formą zewnętrzną nie powinna przypominać lekcja moralności zwykłego wykładu. Nauczyciel potrącać musi o najczulsze struny serc dziecięcych, bynajmniej zaś nie dążyć do wtłaczania w ich pamięć ściśle sformułowanych przepisów. Główne dążenie jego

polegać winno na rozbudzaniu w świadomości ucznia poczucia moralnego.

W przeciwieństwie do programu, rozwiniętego przez delegata japońskiego, dowodzili delegaci francuscy, a zwłaszcza profesor liceum w Lugdunie, Alfred Moulaye, że systematyczny kurs moralności, jako chłodny i banalny, nie daje żadnych wyników, bowiem nie zniewala do miłości. „Nie wystarcza — słusznie twierdzi wzmiankowany profesor—aby uczniowie zrozumieli i zapamiętali zasady moralności, trzeba, ażeby przejęła się niemi do głębi zasadnicza treść ich duszy, aby nasiąknął niemi ich charakter, aby wraziły się one głęboko w krew ich i mózg.“

Z referatów angielskich na temat świeckiego kierunku nauczania w szkołach, na szczególne wyróżnienie zasługuje referat Johna Russela, dyrektora wzorowej szkoły średniej w Hamstead (północnej części Londynu). Referent stoi na czele tej szkoły już od ćwierćwiecza, co szczęśliwie upoważnia go do stawiania zupełnie określonych, bowiem stwierdzonych na mocy wieloletniego doświadczenia, wniosków w tej sprawie.

„Wychowywać—znaczy dopomagać do prowadzenia uczciwego i harmonijnego życia — powiada Russel. [1]) Własne moje postępowanie oparte było na poczuciu braterstwa wszystkich ludzi oraz na przeświadczeniu, iż wstydem jest żyć wyłącznie dla samego siebie. Zwracając się tedy do wychowańców moich, wierzyłem zawsze, że taka sama świadomość drzemie

---

[1]) *Papers...* str. 193—196. *John Russel: „An Experiment in non-theological Moral Education.“*

utajona na dnie ich młodych dusz. Dlatego też streściłem cały mój system wychowawczy w budzeniu i pielęgnowaniu uczuć, właściwych wszystkim ludzkim istotom.“

„Szkołę naszą charakteryzuje przedewszystkim zupełny brak w niej wykładu religji, od najniższej do najwyższej klasy. Nadto nietylko nie zachowujemy żadnych przepisów ani obrzędów, nakazanych przez religję, ale nigdy wogóle nie mówimy o Bogu z uczniami i uczennicami (szkoła nasza jest koedukacyjną). Mimo to jednak śmiało powiedzieć mogę, że wszystko, cokolwiek czynimy, przejęte jest ideałem wzniosłego życia. Rozwijajmy w wychowańcach naszych samokrytykę i miłość bliźniego. Miłość ta oparta jest przedewszystkim na czci dla wspaniałego misterjum życia ludzkiego i duszy ludzkiej. Małemu już dziecku wytłumaczyć można, że w postępowaniu swoim powinno kierować się uczuciem przykrości, wyrządzanej innym, uczuciem zaodwolenia lub smutku, słowem — sercem własnym.“

„Stosunek nasz do religji nie jest bynajmniej wrogi. Pozostawiamy ją poprostu na uboczu, dopóki bezpośrednie pytanie wychowańca nie zmusi nas do potrącenia o nią. W takim zaś wypadku staramy się, o ile można, nie urazić odpowiedzią naszą religijnych uczuć rodziców powierzonego nam dziecka. Najchętniej też polecamy mu zwrócić się z danym pytaniem do ojca, czy matki...“

Jak wskazuje dalszy ciąg gorącej mowy Russela, głównym celem szkoły jest rozbudzenie w dzieciach świadomości, że cała ludzkość stanowi jedną wielką rodzinę, dla której dobra należy poświęcać własne istnienie, nie szukając żadnych w tym korzyści materjalnych.

Z podobnego charakteru szkoły logicznie wypły-

wa zupełne usunięcie w niej nagród, jako rodzących demoralizujące współzawodnictwo, oraz kar, jako niezasłużonych za postępki, wypływające jedynie z braku dostatecznego przejęcia się poczuciem dobra. Celem szkoły nie jest osiągnięcie biernej karności, lecz wpojenie w dzieci poczucia konieczności rozumnej dyscypliny, nakazanej przez dobro ogółu.

Wykłady moralności w szkole Russela przypominają formą zewnętrzną djalogi sokratyczne. Za temat służy najczęściej ewentualny sposób postępowania w rozmaitych okolicznościach życia. Czasem znów obierana jest za przedmiot roztrząsań jakaś kwestja oderwana, np. istota sprawiedliwości, dobra, piękna i t. p. Zazwyczaj jednak dotyczą rozprawy konkretnego stosowania zasad moralnych, jak np. w wypadkach wzajemnych sporów między uczniami lub złapania kogoś na uczynku kłamstwa. „Spokojne zwrócenie się do sumienia przestępcy oraz przytaczane mu dowody rozumowe dziwnie krzepiąco działają na świadomość wychowańca“—zapewnia Russel, dodając na zakończenie: „Ja, który odrzuciłem wiarę, wciąż jeszcze żyję nią. Wierzę w moralną naturę człowieka, w życie, w dobro, właściwe olbrzymiej większości ludzi. Wierzę, że normalna natura człowieka może osiągnąć pełnię dodatniego rozwoju bez uciekania się do autorytetu istot nadludzkich, że wystarczy w tym celu pielęgnować w duszy jego uczucie szacunku dla bliźnich i miłości dla nich. Wierzę nadto, że owo królestwo boże, o którego przyjście na ziemię modli się ludzkość od tylu wieków, nastąpi wówczas dopiero, kiedy urzeczywistni się w życiu ideał wzajemnego szacunku i miłości.“

R. Centnerszwerowa.

Pracownia fizyczna w zakresie nauczania średniego.

Są nauki przyrodnicze, których niepodobna poznać wyłącznie z książki i wykładu. Tak zoologja i botanika, nie poparte doświadczeniem bezpośrednim, osobistym, nie posiadają dla uczącego się najmniejszej prawie treści. Inaczej się rzecz ma z fizyką. Nikt zapewne nie słyszał o zoologu lub botaniku, którył coś zdziałał dla nauki, nie zajmując się badaniami w pracowni; wiemy jednak, że wielu fizyków teoretyków prowadzi badanie swe, posługując się jako narzędziami papierem i ołówkiem tylko. Zdarzyło mi się słyszeć kiedyś, że któryś z wybitnych krytyków niemieckich, bodaj że prof. Planek z Berlina, wykonał w życiu swym jedno jedyne doświadczenie z optyki: spojrzał na świecę przez pryzmat Nikola. Zdawaćby się tedy mogło, że w zakresie nauczania średniego, gdzie przecież nie chodzi o wytwarzanie specjalistów, urządzanie pracowni dla uczniów, rzecz tak kłopotliwa i kosztowna, jest co najmniej zbytecznym, że dobry wykład i demonstracja wymaganiom wykształcenia ogólnego zupełnie wystarczają. Musimy się na to do pewnego stopnia zgodzić; niewątpliwie, można w ten sposób nabrać wcale dobrego wyobrażenia o fizyce, ale jakimże kosztem ogromnego nakładu sił umysłowych i pamięci! Aby uczynić zadość wymaganiom pro-

gramu, ileż to godzin należy prześlęczeć nad opisami książkowemi przyrządów, nad zapamiętaniem jakościowych stron ogromnej rozmaitości zjawisk. A jak niezmiernie wiedza ta czysto książkowa różnić się będzie od wiedzy, zdobytej drogą doświadczenia osobistego! W pierwszym wypadku ćwiczy się tylko umysł, a przytłacza pamięć; w drugim wyrabia się też samodzielność charakteru, przyzwyczajenie do czynu, zdolność obserwacji; nauka przestaje być czysto bierną. Skądinąd jeden jeszcze ważny czynnik należy mieć na względzie: zainteresowanie młodzieży. Młodzież ma zmysły świeże, nieprzytępione i bezpośrednia obserwacja z natury pociąga ją najsilniej; o tym każdy przyrodnik nauczyciel miał możność się przekonać. Wreszcie, biorąc nawet całą sprawę, z punktu widzenia formalnego, urzędowego—wtłoczenia w głowę uczniowi sumy wiadomości programem objętych: jakiż to nieoceniony środek stanowią ćwiczenia w pracowni do powtórzenia kursu i sprawdzenia wiadomości uczniów. Oczywiście okoliczność, że niektórzy fizycy-teoretycy badaniami eksperymentalnemi się nie zajmują, nie może być poważnym argumentem przeciwko wprowadzeniu ćwiczeń do nauczania; są to bowiem raczej matematycy, niż fizycy; szkoła zaś matematycznej strony fizyki poruszać nie może. Zresztą wielcy twórcy nauki naszej Galileusz, Newton, Faraday, Fresnel, Maxwell z niezmierną głębią myśli łączyli też subtelną intuicję ujmowania doświadczalnego zjawisk natury. Dla tego, kto sam nie eksperymentuje, wielkość ich dzieła zawsze dźwiękiem tylko pustym pozostanie.

To też obecnie niema już prawie poważnych przeciwników wprowadzenia ćwiczeń z fizyki wobręb nauczania średniego. Jeżeli się czyta na ten temat polemiki, to treścią ich raczej, jaką rolę powinna odgrywać pracownia w nauczaniu. Czy ma ona zastępo-

wać lekcje w klasie, czy też je uzupełniać? Czy demonstracje nauczyciela należy znieść zupełnie? Czy ćwiczenia na dany temat mają poprzedzać wykład teoretyczny, czy też dopiero po nim następować? Oto kwestje, nad któremi poważnie się zastanawiano w ostatnich czasach.

Każdy chyba z czytelników pism pedagogicznych wie o t. zw. metodzie heurystycznej, która jest jakoby ideałem pedagogicznym. W myśl tej metody bezpośrednie badanie w pracowni powinno stanowić główną treść lekcji fizyki i chemji: uczeń sam drogą prób i doświadczeń stopniowych dochodzi do znalezienia praw ogólnych. Zaprawia się on w ten sposób w myśleniu indukcyjnym, które ma być charakterystyczną cechą wiedzy przyrodniczej. Ta metoda pociąga tym, że zrywa z wszelką rutyną i wprowadza nauczanie na te same drogi, któremi chodzi wiedza prawdziwa. Ale to tylko na pozór; przy głębszym zastanowieniu, niewątpliwie dojdziemy do wniosku, że metoda rzeczona nie spełnia tego, czego po niej oczekują. I w naukach przyrodniczych rola dedukcji jest ogromna, nie mniejsza, niż indukcji; badanie naukowe to rzecz twórczości artystycznej. Trudno, a nawet niepodobna przypuścić, że nasz uczeń będzie twórcą. Zresztą, gdyby nim był, to nie jednoczyłby w osobie swej właściwości duchowych tych wielkich gienjuszów, którym treść wiedzy naszej zawdzięczamy. Niewątpliwie, że można tu sobie radzić w ten sposób, że się szeregiem pytań naprowadza pracownika na daną myśl; jednak droga ta jest zmudna i uciążliwa, zabiera niezmiernie dużo czasu, a pracownik łudzić się gotów, że sam czegoś dokazał, gdy tymczasem wszystkie trudności istotne będą już rozstrzygnięte w pytaniach. Uczono dawniej literatury i języka w ten sposób, że kazano uczniom komponować wiersze, wątpię jednak, czy z nich który stał

się przez to poetą. Podobnież nie można nikogo nauczyć odkrywania zasad ogólnych i praw ścisłych. Korzyść z prób takich niewątpliwie będzie, lecz nie okupi jej nadmierna strata czasu.

To też rozgłośna metoda heurystyczna nigdzie bądź co bądź nie stanowi podstawy nauczania. Jeżeli w pewnych szkołach angielskich i amerykańskich wyrzeczono się wykładów teoretycznych, to uczyniono to tylko w zakresie nauczania propedeutycznego; na wyższym poziomie wykład teoretyczny pozostał podstawą niezbędną.

I w Anglji i w Ameryce wprowadzono ćwiczenia do szkół średnich względnie niedawno. Przed jakiemiś 20 laty szkoły, w których młodzież zaprawiała się w samodzielnym badaniu zjawisk natury, były jeszcze wyjątkami. Kiedy się jednak przekonano o korzyściach stąd płynących, przezwyciężono wkrótce trudności techniczne i dziś niema prawie w Stanach Zjednoczonych szanującego się zakładu naukowego, któryby nie posiadał dobrze zaopatrzonej pracowni fizycznej. Niewątpliwie, iż na popularność kierunku praktycznego wpływa ogromnie usposobienie społeczeństwa, ceniącego w pierwszym rzędzie czyn i inicjatywę osobistą. Do rozpowszechnienia ćwiczeń przyczyniły się też niemało i wyższe zakłady naukowe, które przyjmują na wydział nauk ścisłych tych tylko kandydatów, którzy na egzaminie w laboratorjum wykażą umiejętność eksperymentowania. Największy wpływ wywarł tu może uniwersytet Harvard'a, do którego zjeżdża się ambitna młodzież z całych Stanów. Przytoczymy tu ustęp z urzędowego programu, omawiającego szczegółowo warunki wstąpienia: [1]) „Praca labo-

---

[1]) The Harvard University Catalogue, Cambridge Mass.,

ratoryjna ucznia powinna mu dać wprawę w spostrzeganiu i tłumaczeniu zjawisk fizycznych, pewne oswojenie z metodami pomiarów i wyćwiczenie oka i ręki w ścisłości i zręczności. Powinna też być uważana za środek do utrwalenia w umyśle ucznia znacznej rozmaitości faktów i zasad. Od kandydata wymagany jest egzamin w laboratorjum; na egzaminie tym ma on wykazać, ile skorzystał z takiego kursu praktycznego. Kandydat musi wskazać, jako punkt wyjścia do egzaminu, najmniej 35 ćwiczeń z pomiędzy 60, które znajdują się w ogłoszonym przez uniwersytet: „Wykazie opisowym elementarnych ćwiczeń z fizyki." Wykaz ten podzielony jest na następujące działy: mechanika (łącznie z hydrostatyką), światło, ciepło, głos i elektryczność (wraz z magnetyzmem). Z pomiędzy ćwiczeń obranych 10 przynajmniej musi dotyczyć mechaniki... Kandydat obowiązany jest okazać swe notatki, w których zdana jest sprawa z biegu ćwiczeń w pracowni i z otrzymanych wyników. Notatki te muszą być poświadczone przez nauczyciela, jako rzeczywiste sprawozdanie z pracy ucznia. Powinny też one zawierać wykaz ćwiczeń opisanych. Ćwiczenia te niekoniecznie mają być identyczne z obranemi przez kandydata, lecz winny im być równoważne co do liczby i co do poziomu ilościowej strony pracy." Widzimy stąd, że wymagania są wcale poważne. Przygotowanie praktyczne chemików w Europie Zachodniej z pewnością nie jest wyższe, a uniwersytety rosyjskie na wydziale przyrodniczym poziomu tego nie dorastają.

W Anglji o jednostajności programów niema

1908, str. 477. Wyższe klasy gimnazjalne, odpowiadające naszym 7—8. stanowią t. zw. college. To ostatnie włączone jest do uniwersytetów. Chodzi tu o warunki przyjęcia do Harvard College.

oczywiście co mówić [1]). Charakterystycznym jest jednak, że państwo udziela zapomóg tylko tym szkołom realnym (school of science), które mają dobrze urządzone pracownie fizyczne i chemiczne. Podobnie, jak w Ameryce, egzamin w laboratorjum stanowi o przyjęciu do uniwersytetów. Tak np. w Cambridge w r. 1898 każdemu ze wstępujących do college dano do rozwiązania eksperymentalnego po 2—3 zagadnienia w rodzaju niżej przytoczonych:

A. Narysować krzywą, która wyraża zależność okresu wahania od długości wahadła.

B. Oznaczyć za pomocą piknometru średni pozorny spółczynnik rozszerzalności wody w szkle pomiędzy 0°—50°.

C. Z trzech danych soczewek wypukłych, szpary i płomienia sodowego zestawić spektroskop tak, aby w polu widzenia mieć linję sodu.

D. Podług metody jakiejkolwiek oznaczyć napięcie ogniwa Daniela: 1) gdy obwód jest otwarty, 2) gdy obwód zamyka drut o oporze równym 1 ohmowi, a stąd też określić opór ogniwa.

2—3 zadania takie trzeba było rozwiązać w ciągu trzech godzin; należało też poddać szczegółowej dyskusji ścisłość przyrządów używanych. Łatwo stąd

---

[1]) Jak dalekie od ideału były jeszcze niedawno pewne zakłady naukowe, świadczy urzędowe sprawozdanie, wydawane przez rząd angielski (Special Reports on Educational Subjects): „W szkołach publicznych (subsydjowanych jak Rugby, Eton i Harrow) nauki przyrodnicze dopiero niedawno zaczęły być rozsądnie traktowane i przestały być serją fajerwerków lub odosobnionych zjawisk fizycznych, przedstawianych uczniowi w sposób wypadkowy i trudno strawny." (Smith and Hall, Teaching of Chemistry and Physics. Longmans, Green und C-o 1904, str. 361).

wnioskować, że kandydaci musieli przejść uprzednio przez dobrą szkołę eksperymentalną i w ogóle posiadać wysoką kulturę naukową.

W porównaniu z Anglją ląd stały Europy daleko pozostaje w tyle. W Niemczech w ostatnich dopiero latach rozwinięto nader silną agitację na rzecz ćwiczeń. W czasopismach specjalnych napotykamy mnóstwo wiadomości o tym ruchu; wychodzą książki i broszury tej sprawie poświęcone, ukazało się dużo zbiorów zadań do poziomu szkolnego przystosowanych. Staraniem zdolniejszych i energiczniejszych nauczycieli wprowadzono już obowiązkowe ćwiczenia w kilkudziesięciu gimnazjach rządowych; przy instytutach fizycznych powstają specjalne pracownie (t. zw. Handfertigkeitspraktikum), mające na celu zaznajomienie przyszłych nauczycieli ze sposobami sporządzania przyrządów fizycznych z materjałów surowych. Słowem, nie można wątpić, że kierunek praktyczny wkrótce reprezentowany będzie i przez mało ruchliwe ministerjum oświaty pruskie.

We Francji po reformie szkół średnich w r. 1902 ćwiczenia z fizyki wprowadzono, jako rzecz obowiązkową w wyższych klasach oddziałów realnych. I na innych stopniach nauczania są one zalecane. Szkoły francuskie, mające tak świetne tradycje naukowe, niezaprzeczenie i w tym wypadku stoją na wysokości zadania. Ministerjum oświaty wymaga od przyszłych nauczycieli bardzo gruntownego przygotowania eksperymentalnego. Ciekawe dane w tym względzie znajdujemy w ogłoszonym niedawno [1]) raporcie do ministerjum J. Joubert'a, przewodniczącego w komisji, egzaminującej na stopień „agregé des sciences physiques". Kandydaci

---

[1]) Revue de l'Enseignement des Sciences. Luty, 1909, str. 75.

na nauczycieli fizyki i chemji zdają przedewszystkim poważne egzaminy piśmienne, na których mają wykazać w pierwszym rzędzie swoje przygotowanie teoretyczne. Na egzaminach ustnych muszą oni przedewszystkim dowieść gruntownego przygotowania eksperymentalnego. Mając do rozporządzenia pracownię i książki, zdający, musi w ciągu 3 godzin przygotować wykład i doświadczenia. Trzeba też wykazać znajomość najprostszych robót szklarskich, jak zginanie i lutowanie wiek, zatapianie probówek; wreszcie obowiązkowym było zestawienie jakiegoś bardziej złożonego przyrządu chemicznego tak, aby był gotów do użytku. Z ogólnej liczby 54 zdających, stopień otrzymało 16.

I w innych krajach Europy ćwiczenia z fizyki powoli wchodzą w życie, głównie jednak dzięki inicjatywie samych nauczycieli. Nasze szkolnictwo pod tym względem znajduje się w wyjątkowo ciężkich warunkach. Szkoły nasze są prawie wyłącznie własnością prywatną, i koszt racjonalnego prowadzenia ich jest tak znaczny, że o reformach, pociągających za sobą znaczniejsze wydatki, mowy być nie może. A kwestja wprowadzenia obowiązkowych ćwiczeń nie jest bynajmniej tak prosta technicznie, jakby się to wydawało. Trzeba mieć przedewszystkim dość obszerną salę, aby pomieścić w niej przy dużych stołach 30—40 uczniów, trzeba też mieć odpowiednią ilość przyrządów. Prawdziwa korzyść z ćwiczeń takich wtedy tylko powstaje, kiedy każdy odrabia osobne ćwiczenie; w ostatecznym razie można obserwatorów grupować parami. Łatwo sobie tedy wyobrazić, jak ogromnego nakładu pracy i sił ze strony nauczyciela wymaga zorganizowanie systematycznych i urozmaiconych ćwiczeń. Wszak każda rzecz musi być uprzednio i po ukończeniu ćwiczenia obejrzana, wszak w braku polskich pod-

ręczników tego rodzaju ćwiczenie należy rozpisać na kartkach, należy wszystkie ćwiczenia zmontować, różne części posprowadzać i podobierać. Nie jest to niewykonalnym, kiedy się prowadzi jedną jakąś pracownię i ma lekcje w jednej tylko szkole; lecz w naszych warunkach nauczyciel szkół prywatnych uczy zazwyczaj w kilku szkołach naraz i miewa po pięć, sześć godzin lekcji. Nic więc dziwnego, że sprawa zaprowadzenia ćwiczeń posuwa się żółwim krokiem i że najlepsze nawet szkoły warszawskie, nie wyszły poza obręb tradycyjnych demonstracji, lub też nawet oddawna w Niemczech wyśmianej „fizyki kredy i gąbki." [1])

Naturalnym biegiem rzeczy wyłoniła się tedy myśl założenia wspólnej pracowni fizycznej dla szkół wielu, a zarazem i dla zaspokojenia potrzeb nauczania prywatnego. Myśl ta blizką jest urzeczywistnienia i dlatego pozwolę sobie podać tu bliższe szczegóły co do instytucji, która ma być otwarta z początkiem roku szkolnego. Pracownia ma powstać przy „Uranji" w osobnym lokalu [2]). Podstawę materjalną pracowni stanowić będą udziały 50-rublowe Uranji, opłacone ze specjalnym zaznaczeniem, iż mają być obrócone na pracownię fizyczną. Grono osób, interesujących się bliżej tą sprawą, wykupiło już 10 udziałów takich; oczywiście, iż dalsze poparcie w tym kierunku jest nie tylko pożądane, ale i niezbędne, gdyż okres urządzania pracowni związany jest z poważnemi wydatkami, a pracownia dopiero po założeniu będzie mogła pomy-

---

[1]) Wyjątki na palcach policzyć można. Nie wymieniam ich z obawy, że posiadając materjał tylko z informacji ustnych zebrany, mógłbym kogoś pominąć.

[2]) Tam też znajdzie pomieszczenie wypożyczalnia okazów przyrodniczych, znajdująca się obecnie przy ulicy Chmielnej. Wypożyczalnia jednak będzie od „Uranji" zupełnie niezależna.

śleć o rozwoju samodzielnym. Pracownia ma dotychczas zapewnione stałe subsydjum roczne od Koła mat.-fizycznego w kwocie rb. 100 i od Stowarzyszenia N. P. (około 150 rb.). Zarząd pracowni stanowić będą przedstawiciele powyżej wymienionych instytucji: p. Sadzewiczowa, p. Arlitewicz, p. Korniłłowicz i niżej podpisany. Stale i bezpośrednio zajmować się będzie pracownią p. M. Sadzewiczowa. Nadmienimy, iż zarząd pracowni starannie unikać będzie wszelkiej formalistyki. Rady i inicjatywa osób trzecich zawsze będą z wdzięcznością przyjmowane; pożądanym byłby też udział innych instytucji i stowarzyszeń oświatowych; chodzi tu w pierwszym rzędzie o rzecz samą, a nie— o osobistości lub przekonania.

Na początek pragnęlibyśmy ustawić i dokładnie opisać 12 ćwiczeń, które mogłyby być wykonywane jednocześnie. Co do wyboru ćwiczeń należy się tymczasem bardzo liczyć z warunkami technicznemi i środkami materjalnemi. Projektowane są następujące tematy, które mogą jeszcze ulec modyfikacji:

1) Prawa wahadła.

2) Dźwignia. Waga. Ciężar właściwy ciał stałych metodą hydrostatyczną.

3) Sprawdzenie prawa spadania ciał za pomocą równi pochyłej.

4) Stałe punkty termometru. Barometr. (Wpływ zanieczyszczeń na punkt wrzenia. Zależność temperatury wrzenia od ciśnienia).

5) Oznaczenie ciepła właściwego ciał stałych.

6) Goniometr. Oznaczenie spółczynnika. Załamania.

7) Sprawdzanie wzoru dla soczewek.

8) Analiza widmowa (kalibrowanie spektroskopu).

9) Składanie lunety astronomicznej, lunety Galileusza, mikroskopu. Powiększenie mikroskopu.

Długość fali głosowej metodą interferencyjną.

10) Prawa elektrolizy.

11) Most Wheatstone'a i jego zastosowania.

12) Ciepło Joule'a.

Ćwiczenia są obliczone na $1^1/_2$ do 2 godz. Opłata od pojedyńczego pracownika za komplet z 12 ćwiczeń wyniesie rb. 6. Dla większych kompletów możliwe są ustępstwa. [1])

Rodzi się u nas co miesiąc mnóstwo projektów zreformowania społeczeństwa w dziedzinie wychowania i nauczania. [2]) Mówi się i pisze o szkołach wzorowych, o koedukacji, nauczaniu poglądowym, hygjenie szkolnej, uwzględnianiu indywidualności; planuje się instytucje o urzeczywistnieniu niezmiernie dalekim lub zgoła niemożliwym. A pomimo to szkoły gnieżdżą się w lokalach niehygienicznych, w nauczaniu w przeważnej ilości wypadków dawna rutyna panuje. Nic też dziwnego, że każdy nowy projekt reformy, szczególnie wymagającej pewnych ofiar materjalnych, budzi niedowierzanie ludzi, a i to niemałą przeszkodę w pracy stanowi. Jeżeli jednak okoliczność ta w danym wypadku nie odstrasza, to dlatego, że cel wydaje się dość blizki i że sądzimy, iż wielką byłoby szkodą, aby, przy sprzyjających okolicznościach, nie wytoczyć walki barbarzyńskim sposobom nauczania. Barbarzyńskim

---

[1]) Bliższych informacji w sprawie ćwiczeń zasięgnąć można u zarządzającego „Uranją", Bracka 18, od g. 4—7.

[2]) Nadmieniamy tu, że projektowana pracownia nie ma żadnego związku z zamiarem stworzenia Muzeum Fizycznego lub instytucji w rodzaju „Uranji" Berlińskiej, nad czym dyskutowano szeroko w prasie codziennej. Nie ma też ona być czymś równorzędnym w stosunku do doskonale zorganizowanej pracowni przy Muzeum Przemysłu i Rolnictwa. W danym razie chodzi tylko o postawienie na racjonalnej stopie nauczania w szkole średniej.

jest ono bowiem, kiedy wymaga, aby człowiek, który nigdy samodzielnie przyrządu żadnego nie używał, umiał rozsądnie opowiedzieć treść badań eksperymentalnych; takim też jest, kiedy z nauki pięknej, tętniącej życiem, bogatej treścią najgłębszą, pełnej tradycji szczytnych poświęceń ludzkich czyni zbiór martwych figur i formułek. Że nienormalność stosunków istniejących uwydatnia się nam w całej swej jaskrawości, tego dowodem, iż od dzieciństwa przywykliśmy do systemu, w którym nauka była ciężkim surowym obowiązkiem, a nie radosnym zjawiskiem życia. Z tym jednak zerwać musimy, jeżeli pragniemy, aby przyszłe pokolenia przerosły nas dziesięciokrotnie swą wiedzą i sprawnością myślową, jeżeli chcemy, aby te talenty, których tak wiele spotykamy, a koło których i tak się spiętrzyła góra przeszkód przeróżnych, nie wypaczyły się zupełnie.

O powodzeniu moralnym zamierzonej pracowni przekonani jesteśmy głęboko, wiemy bowiem, że znajdzie ona poparcie śród młodzieży zamiłowanej w nauce, a łatwo zapalającej się do wszelkiej sprawy dobrej.

Zbyt małą jest jednak garstka indywidualności wybitniejszych, aby można było oprzeć na niej byt materjalny instytucji. Niezbędnym jest też poparcie nauczycieli i wychowawców, którzy powinni skierować ku ćwiczeniom liczne rzesze uczniów bierniejszych. Sądzimy, że kierownicy będą umieli w dostatecznej mierze ocenić pedagogiczną wartość bezpośredniego badania natury.

St. Landau.

Uważając powyższy projekt pracowni za bardzo sympatyczny i korzystny dla uczącej się młodzieży, pragnęlibyśmy tylko zwrócić uwagę na poważne braki w jego wykonaniu. Oto

pracownia ma powstać przy Uranji w specjalnie do tego wynajętym lokalu, przytym ma być oczywiście organizowana „od samego początku“, co daje możność skompletowania na razie przy sporych wydatkach zaledwie 12 ćwiczeń. Tymczasem sam autor projektu wspomina o „doskonale zorganizowanej“ pracowni fizycznej przy Muzeum Przemysłu i Rolnictwa, stanowiącej pewną całość ze zbiorami fizycznemi Oddziału Odczytów. Otóż czy zamiast budować rzecz od początku nie lepiej byłoby się porozumieć w tej sprawie z tamtą pracownią? Wszak jeżeli chodzi o lokal, stale do ćwiczeń przeznaczony, to podobnie jak teraz będzie on płatny, można go z pewnością za odpowiednią opłatą uzyskać w gmachu Muzeum od Zarządu tej instytucji. Z drugiej strony o ileby na tym wygrały ćwiczenia—wszak dziś *bez nowego nakładu* pieniędzy na przyrządy, możnaby tam wystawić nie 12 zadań, lecz 3 razy tyle, zmieniając je co czas pewien! Nowe zaś fundusze, któreby na ten cel napływały, byłyby użyte nie na budowanie raz jeszcze nowych fundamentów, lecz na rozwój instytucji, mającej już 10 lat istnienia, bardzo pożytecznego dla naszego społeczeństwa. I jeszcze jedno. Z pracowni muzealnej rok rocznie korzysta garstka osób, przerabiających kurs fizyki praktycznej. Zajęcia te dotychczas z braku lokalu, dla szerszych kół są niedostępne; jednak zwiększająca się wciąż liczba chętnych wpłynie niewątpliwie na to, że pracownia muzealna będzie musiała pokonać trudności, związane z lokalem, i otworzyć szeroko swe podwoje dla chętnych wiedzy. Bez żadnych złych intencji z góry wytworzy się wtedy konkurencja — czy jest to pożądane?

Red.

Z dziennika pedagoga.[1]

Ćwiczenia moich dziewczynek.

„Dziewczynki moje, niech mi każda opisze najprzyjemniejsze, najweselsze wydarzenie w swoim życiu, będzie to wasze dzisiejsze wypracowanie“ powiedziałam do 50-ciu uczenic kl. I-ej wydziałowej (5 rok nauki) podobnemi bowiem pytaniami, staram się uchylić zasłonę, kryjącą dusze dziecięce i zawiązać serdeczny węzeł z niemi.

Zachwiały się jasne i ciemne główki, oczy spojrzały na mnie z niedowierzaniem.—Cóż to? myślicie, że żartuję, czyż nie potraficie wesołego wydarzenia w życiu opisać?“ Szmer rozległ się w klasie, kilka śmielszych dziewczynek zawołało: „Nie, nie potrafimy, my nic wesołego nie pamiętamy!“ „Czyż być może? Cóż więc pamiętacie?“ „Więcej smutnych zdarzeń—o więcej. „Mnie mama chorowała“. „Mnie tatuś umarł“. „Ja nic przyjemnego ani wesołego nie pamiętam“ odzywały się głosy. Spojrzałam uważnie: 10 — 12-letnie

---

[1]) W dziale tym podawać będziemy obserwacje wychowawców i nauczycieli, nie mające pretensji do naukowego opracowania, lecz będące ciekawym materjałem wprost z życia wziętym.

dzieci nie mają nic wesołego do zapisania, czyż to nie przykre? nie straszne? Prawda, moje uczenice przeważnie należą do sfery ubogiej, blade twarzyczki, wyraz pognębienia w oczach i całej postawie mówią za nie, świadczą o tym życiu, co w suterenach i na poddaszu, w ciasnym warsztacie lub hali fabrycznej szarą płynie falą i nawet dla dziecka nie ma jasnego promyka radości.

„Opiszcie więc, co chcecie, najsmutniejsze czy najweselsze, wogóle wydarzenie, które najsilniej pamiętacie.“ Na to wezwanie dopiero nastąpiła zgoda. Zabrano się do pracy; w rezultacie otrzymałam: 12 wypracowań z opisem dnia pierwszej Komunji św., a w tych zaledwie 3 dziewczynki wyraziły, jakie uczucia (pobożności, zachwytu, pokory), przepełniały ich serca w tym dniu. Jedna, jako wydarzenie, które najmilsze pozostawiło jej wspomnienie, podała spełnienie dobrego uczynku, mianowicie pomoc, udzieloną rodzinie pogorzelców. Dla jednej dobre świadectwo z klasy III-ej pospolitej było najweselszym wypadkiem w życiu, dla trzech dzień imienin. Najpokaźniejsza liczba bo 18-cie dziewczynek opisało pobyt na wsi w czasie wakacji, wycieczki i zabawy na wolnym powietrzu, jako najprzyjemniejsze chwile życia. Nic wesołego nie zapamiętało ośm—te opowiedziały o smutnych wydarzeniach; o chorobie ciężkiej, śmierci matki, ojca lub kogoś z rodziny. Jedna opisawszy smutne, szare życie swoje po śmierci ojca, jako bardzo ważne i piękne wydarzenie podała powódź, która zniszczyła jej ogródek w dniu imienin i ten jeden jedyny wesoły dzień zamieniła w smutny!

Ton wszystkich wypracowań, nawet tych, które zawierały opis przyjemności wakacyjnych, był smutny jakiś, wcale nie czuć w nim radości życia, wesołości właściwej dziecięcemu wiekowi. Podobne spostrzeżenia

poczyniły moje koleżanki w kl. IV-ej posp. (4-ty rok nauki) i II wydz. (6 rok nauki) i tam jak u mnie wakacje, spędzone na wsi, wśród gór i lasów, najmilszym zarysowały się wspomnieniem w duszy dzieci; i tam bardzo wiele uczenic nie miało nic wesołego do zanotowania, bo przyjemność obcowania z przyrodą dla znacznej większości nie jest dostępną.

Zwracałam uwagę na fizyczny stan odpowiadających. Te dziewczynki, które opisały smutne wypadki ze swego życia, są prawie wszystkie wątłe, usposobienia cichego, uczuciowe i wrażliwe. Jedna z nich pochodzi z rodziny, gruźlicą dziedzicznie obciążonej, jest bardzo nerwowa, skłonna do płaczu, prawie zawsze smutna, rzadko miewa wybuchy wesołości, wtedy już nadmiernej. Straciła siostrę, matka jest, powiedziałabym, za starą na 13-letnią córkę, schorowana, rozpaczająca za córką, która na gruźlicę umarła. Atmosfera domu całego jest smutna i przygnębiająca; nic dziwnego, że w takim środowisku wyrasta dziecko, które bardzo żywo odczuwa smutne wydarzenia, a jak z nich zdaje sprawę, niech świadczy wypracowanie dosłownie powtórzone:

„Pięć lat temu, gdy niebezpieczna choroba zawitała do naszego domu, ofiarą jej padła mama. Miałam wtedy lat ośm i dobrze wiedziałam, że zapalenie płuc, któremu mama właśnie uległa, jest ciężką chorobą i pociąga zgubne następstwa. Byłto ostatni dzień miesiąca kwietnia, zgromadziliśmy się koło łóżka mamy, która powiedziała, że chciałaby się wyspowiadać. Spełniliśmy jej życzenie, wnet przyszedł ksiądz z Panem Jezusem, mamę wyspowiadał, udzielił wjatyku i namaszczenia olejami św. Była spokojna i bardzo blada. Klęczeliśmy przy łóżku modląc się, a płacz tamował nam oddech, mama patrzyła na nas smutnemi oczyma, szeptała błogosławieństwo, wargi były spieczone,

ręce gorące całowaliśmy. Wreszcie odwróciła się do ściany, ojciec krzyknął — myśleliśmy, że już ostatnia chwila nadeszła—ale to było przesilenie. Wkrótce polepszyło się jej, patrzała na nas jaśniej i weselej i prosiła, abyśmy razem z nią dziękowali Bogu, że jej pozwolił zostać między nami. Dzień ten był najważniejszy w moim życiu i niezatarty został w mojej pamięci.“

Inne mniej dokładnie opisują także chorobę lub śmierć kogoś z rodziny, jako fakt, który najwyraźniej zaznaczył się w ich życiu.

Z wypracowań, których treścią jest opis chwil przyjemnie spędzonych, jedno uderza weselem, radością, a powodem: widok obchodu wianków w Krakowie, którą to przyjemność sprawił autorce ojciec w dniu imienin, prowadząc ją na tę ulubioną u nas uroczystość. Wogóle wyraźniej daleko rysuje się u nas smutek niż radość w odpowiedziach uczenic naszej szkoły. Czy to charakterystyczny rys wszystkich dzieci polskich? Czy nie wartoby zebrać podobnych danych ze szkół w rozmaitych miastach naszych i miasteczkach wśród dzieci domów zamożnych i ubogich, a z wniosków wysnutych wziąć wskazówkę postępowania pedagogicznego? Jeśli naprawdę ogół dzieci naszych tak słabo reaguje na wrażenia przyjemne, czy nie wartoby postarać się, aby tę wrażliwość zwiększyć? aby uzdolnić dzieci do odczuwania radości z drobnych nawet powodów i nauczyć je być „szczęśliwemi?“

Innym razem, pisząc rozprawkę „o karności i swobodzie młodzieży w szkole i w domu“, u dzieci samych chciałam poszukać dyrektywy postępowania z niemi. Zażądałam pisemnej, bezimiennej odpowie-

dzi na pytanie: „Co mnie najłatwiej skłania do posłuszeństwa.“ Ze 120 uczennic zapytanych, 5 tylko odpowiedziało: „obawa kary“, wszystkie inne zresztą oświadczyły, że posłuszeństwo ich zjednywa: łagodność, wyrozumiałość, powaga wychowawców i przywiązanie do nich. Charakterystyczne były odpowiedzi następujące: 1) Chętnie jestem posłuszną w szkole i w domu, jeżeli nauczycielka i mama są dobre, ja wszystko wtedy zrobię, co każą, ale jeżeli się gniewają, ja wtedy *mimowolnie* staję się upartą.“ 2) „Najchętniej jestem posłuszną tym, którzy się ze mną łagodnie obchodzą i tym, których kocham. Usłucham chętnie, gdy mi *każą robić to, co potrafię*, ale nie lubię, gdy mi każą co robić, *kiedy jestem zmęczona*, jeżeli mi się smacznie śpi, a ktoś mnie budzi, albo, gdy mi mówią, że „*muszę*“ to lub owo robić.“

3) „Według mojego zdania można posłuszeństwo podzielić na trzy rodzaje a mianowicie: pierwsze i drugie są dobre, pochodzą z własnej woli, z popędu serca. Rodzaj trzeci: posłuszeństwo z obawy kary nie ma wartości, a stosować się może do małych dzieci. Ja posłuszną jestem rodzicom chętnie, bo są dla mnie dobrzy bardzo, nigdy mi nic przykrego nie powiedzieli i nie zrobili, są dla mnie „najukochańsi.“

4) Nigdy jeszcze nie przyszło mi na myśl zastanowić się nad tym, co mnie skłania do posłuszeństwa; ale teraz czuję, że gdybym miała słuchać tylko dlatego, *że się boję kary*, przyszłoby mi to trudno i słuchałabym z niechęcią. Najchętniej słucham starszego brata, który jest już na stanowisku, nie rozkazuje on mi nigdy, tylko radzi, a niezastosowanie się do rady martwi go bardzo.“

Z innych odpowiedzi wynikało, że wielką przeszkodą w zdobyciu posłuszeństwa jest domaganie się

czegoś, co wychowance jest niemiłe lub przechodzi jej siły, np. pomaganie w nauce młodszemu rodzeństwu, w pracy domowej matce, ranne, wczesne wstawanie, jedzenie nie lubionych potraw i wkładanie nielubionych sukienek.

Rozprawkę moją czytałam na zebraniu rodziców, jakie się odbywają co drugą niedzielę staraniem naszego „Ogniska.“ [1]) Odpowiedzi dzieci słuchano z zajęciem i rozciekawieniem, jeżeli bowiem podobne doświadczenia pedagogiczne nowością są w szkole, to w domach, bardzo dotąd niewielu wychowawców zaczyna je stosować. A przecież to klucz do tego małego światka, który zowie się „dzieckiem“ i który nadewszystko poznać potrzeba, aby stać się zdolnym do udzielania mu pomocy w stopniowym a ciągłym rozwoju.

Paulina Spławińska.

---

[1]) Ognisko nauczycielskie w Krakowie

(*Przyp. Red.*).

Z LITERATURY.

Barbara Żulińska. Kilka uwag w sprawie ogródków dziecięcych. Lwów, 1908.

Jestto drobna lecz żywo skreślona książeczka młodej autorki, której nazwisko bodaj po raz pierwszy czytamy na okładce książki pedagogicznej. Praca niewielka a przecież znamienna, gdyż przypominająca nam kwestję, o której od jakiegoś czasu głucho w naszej literaturze. Dziwna rzecz, że i w pedagogice bywają mody, skutkiem których o pewnych sprawach przez jakiś czas mówi się bardzo wiele, a później milczy się upornie. Sprawa zakładów freblowskich była w Warszawie modną dwa razy w odstępach czasu mniej więcej 20-letnich: raz około 1870, gdy propagandą systemu freblowskiego zajmował się gorliwie Adam Wiślicki, a pierwszy ogródek dziecięcy Teresy Mleczkowej żywe budził zainteresowanie; drugi raz zaś po roku 1890, gdy powstało jednocześnie kilka czy kilkanaście szkółek freblowskich, prowadzonych po większej części przez uczennice Marji Weryho, gorliwej i niezmordowanej krzewicielki zasad wychowania przedszkolnego. Zainteresowanie się sprawą freblowską trwało wówczas lat kilka i zaznaczyło się silnie w literaturze pedagogicznej; oprócz podręcznika Marji Weryho i J. Strzemeskiej p. t. *Wychowanie przedszkolne* było wówczas tyle materjału, że Przegląd pedagogiczny wprowadził osobny dodatek p. t. *Ogródek dziecięcy*, a w zasadniczej części pisma pojawiły się wcale radykalne artykuły W. Osterloffa i dość umiarkowane I. Moszczeńskiej, omawiające sprawę racjonalnego prowadzenia dzieci w wieku lat 3—7. Później to wszystko umilkło, nawet *Stulecie dziecka* Ellen Key, stanowczej przeciwniczki ogródków dziecięcych, nie wywołało silniejszego

u nas echa, a przynajmniej żadnego gruntowniejszego opracowania zasad wychowawczych w okresie przedszkolnym lub programu reformy szkółek freblowskich. Przed rokiem poruszano tę sprawę w sekcji pedagogicznej Polskiego Związku Nauczycielskiego, lecz bez żadnych rezultatów pozytywnych. Otóż to, o czym sekcja nasza mówiła w Warszawie, uczyniła p. Żulińska we Lwowie: spróbowała zobrazować współczesny stan kwestji freblowskiej w Europie nietyle na podstawie literatury, co na podstawie osobistego zwiedzenia zakładów odnośnych, W rozdziale wstępnym p. t. *Czy ogródek jest potrzebny?* autorka rozbiera zarzuty, stawiane ogródkom przez Ellen Key i innych przeciwników, i stara się wyjaśnić, że dadzą się one zastosować tylko do ogródków źle prowadzonych, bardzo dalekich od prawdziwej idei Froebla; że jeśli dla niektórych dzieci, wzrastających w wyjątkowo szczęśliwych warunkach, ogródek jest całkiem zbyteczny, to dla innych stanowi prawdziwe dobrodziejstwo; — powinien on jednak kroczyć z postępem wiedzy pedagogicznej i do systemu swego wcielić zasadę jak najszerszego uwzględnienia indywidualności, Następna część p. t. *Jak wyglądają ogródki zagraniczne?* opisuje ogródki niemieckie, szkoły macierzyńskie we Francji, szkółki dziecięce w Szwajcarji, zakłady czeskie i wiedeńskie; autorka podaje wszędzie szczegóły historyczne i stan obecny, podnosi strony dodatnie, nie przeocza jednak braków, okazując w tym wyższość nad wielu naszymi „pedagogami", którzy np. po kilkotygodniowym pobycie we Francji przez cały rok czasu głosili panegiryki na cześć mądrego urządzenia, według którego już dzieci 2-letnie w szkółkach macierzyńskich są tak pięknie, systematycznie zajmowane i kształcone. P. Żulińska wbrew temu mówi bardzo śmiało o wszystkich wadach, dowiadujemy się np. o ogródku niemieckim: „Dziecko podlega surowym przepisom, krępującym do przesady jego swobodę; słucha pogadanek szablonowych, powtarza bezmyślnie nieodpowiednie wiersze czy piosenki. O kształceniu samodziałności niema tam ani mowy. Umysł dziecka leniwieje, przyzwyczajając się do naśladównictwa, dusza urabia się według szablonu. Winy złego należy szukać w niezrozumieniu psychologji dziecka: kierownicy ogródków patrzą z ogromną nieufnością na zwiastunów nowych haseł, nie chcąc ua włos ustąpić od przyjętego szablonu

gier, zabaw i t. d.“ O szkółkach zaś macierzyńskich francuskich czytamy: „Tak więc w wieku XX-ym w „stuleciu dziecka“, w okresie reform pedagogicznych tysiące dzieci męczy się w centrum cywilizacji *od 3-go roku życia* czytaniem i pisaniem, nauką tak trudną nawet dla dzieci 8-letnich. Zapomniano przy układaniu tych planów, że ośrodki mózgu, rządzące ruchami ręki przy czytaniu i pisaniu, rozwijają się między 7-ym a 8-ym rokiem życia, a tylko czasem wcześniej... Karność w „szkółkach“ francuskich jest przesadzona: za najmniejszy szelest, wybuch wesołości, psotę niewinną—podlega dziecko karze, często biciu, a jeszcze częściej obelżywemu napominaniu. Dzieci „wzorowe“ otrzymują z końcem tygodnia karteczki? Skoro zbiorą odpowiednią ich ilość, dostają w nagrodę obrazek, order lub jakąś zabawkę.“ Z tych cytat widać, jak autorka jest przeniknięta duchem zdrowej pedagogiki, jak pragnie udoskonalenia ogródków freblowskich i podniesienia poziomu w kształceniu wychowawczyń. To samo dodatnie wrażenie pozostawia ostatni rozdział p. t. *Jak powinien wyglądać ogródek wzorowy?* gdzie autorka wyraża swoje życzenia w tym względzie. Zarzucić można tylko temu rozdziałowi i całej wogóle książeczce zbytnią pobieżność i szkicowość, która nie dała wszystkich myśli należycie rozwinąć i uzasadnić w sprawie najważniejszej: wyboru zajęć i sposobu ich prowadzenia, zmusiła do ograniczenia się na kilku uwagach słusznych lecz ogólnikowych. Sympatyczna książeczka p. Żulińskiej godną jest przeczytania i przemyślenia, ale sprawa wychowania w okresie przedszkolnym wymaga opracowań głębszych, szerszych. Może je da nam w przyszłości autorka omówionej książeczki, a mamy prawo nawet spodziewać się tego od niej, gdyż łączy w sobie dwa przymioty bardzo cenne: rozległe doświadczenie przy prowadzeniu osobistym ogródka freblowskiego we Lwowie i poważne studja psychologiczne, którym się oddaje jednocześnie, a przecież, jak sama uznaje, wszystkie zasadnicze reformy ogródków oprzeć należy na znajomości psychologji dziecka w wieku przedszkolnym. Więc po tym pierwiosnku czekamy wiosny w całym rozkwicie!

Aniela Szycówna.

Marja Sadowska. Krótkie prawidła pisowni polskiej. Wydanie pierwsze. Łódź, 1908. Nakładem księgarni Ludwika Fiszera.

Przedmowa do tej małej książeczki brzmi: „Każda cegiełka, dorzucona do budowy, przyczynia się do wzniesienia gmachu. Niech więc ten krótki podręcznik będzie cegiełką w sprawie oświaty młodych pokoleń“. Śliczna sentencja, która tak mi trafia do przekonania, że biorę ją za dewizę swej oceny i zapytuję: czy w samej rzeczy podręcznik p. Sadowskiej jest ową małą lecz pożyteczną cegiełką w gmachu naszej literatury pedagogicznej? Niestety! muszę na to pytanie odpowiedzieć przecząco. Cegiełkę taką bowiem stanowić może tylko książka, która: 1) opiera się, jako na podstawie, na cegłach już położonych, t. j. nie ignoruje tego postępu, który w danej dziedzinie został osiągnięty; 2) jest od dawniejszych podręczników o tyle lepszą, że nie powtarza ich błędów; 3) wznosi się ponad książki dawniejsze, dając bodaj jeden pomysł świeży, oryginalny, torujący drogę do dalszych postępów metody. Cóż zaś znajdujemy w książce p. Sadowskiej? 59 prawideł pisowni, podanych w mniej więcej utartym brzmieniu tak, jak czytaliśmy je w wielu podręcznikach gramatyki i pisowni, po każdym prawidle następują ćwiazenia w postaci przykładów na daną zasadę, lub dopisywania liter opuszczonych w niektórych wyrazach. I to wszystko. Czyż to jest nowa cegiełka po pracach Niewiadomskiej, Boguckiej, Dzierżanowskiej, Drzewieckiego, Brzezińskiej, a zwłaszcza po ostatniej książeczce Perkowskiej i Hercberżanki, którą ocenialiśmy na tym miejscu? P. Sadowska nie tylko nie daje nic, czegoby w tych książkach nie było, ale daje mniej i gorzej: ignoruje postęp już osiągnięty. Wszyscy autorzy, których wspomniałam wyżej, zastosowali już do nauki pisowni metodę indukcyjną, t. j. dają naprzód przykłady, z których uczeń samodzielnie przez porównywanie wyprowadza zasady; p. Sadowska cofa się do czasów gramatyki Kamockiej, dając naprzód prawidło, a później jego zastosowanie. Nadto wielu z autorów wspomnianych wprowadza już powiastki, opisy, słowem daje ustępy pełne treści jako materjał do ćwiczeń; p. Sadowska *antiquo moro* używa wyłącznie wyrazów i zdań oderwanych bez żadnego związku. Nadto w ćwiczeniach autorów wspomnianych mamy więk-

szą rozmaitość, większą dążność do zainteresowania dzieci, słowem pomysłowość i zamiłowanie przedmiotu; u p. Sadowskiej takich usiłowań ani śladu. Nie! bardzo mi przykro, ale ta cegiełka nie przyczyni się do wzniesienia gmachu literatury podręcznikowej; powiększy tylko stos podręczników podobnych, w ostatnich czasach wydanych, który, jak piętrząca się na drodze kupa gruzu, przeszkadza tylko budowie nowej szkoły, zasłaniając nauczycielom i szerszej publiczności widok na tę drogę, po której iść winien istotny postęp nauczania.

Aniela Szycówna.

Włodzimierz Żarecki. Czytanki szkolne w zakresie elementarnym. Pierwsza książka do czytania. Nakładem księgarni Ludwika Fiszera. Łódź—Warszawa, 1908.

Gruba ta książka stanowi część I przedsięwziętego przez autora dzieła: systematycznych czytanek dla szkół niższych, poczynając od tego stopnia, gdy dziecko ukończyło elementarz, a kończąc na szkołach niedzielnych i wieczornych, rzemieślniczych, handlowych i t. d. Nie ubiegając się o oryginalność, autor, prawdopodobnie doświadczony nauczyciel, powybierał z rozmaitych czytanek i wypisów to wszystko, co uważał za dobre do swego celu, i uporządkował w pewną systematyczną całość, starając się o możliwie dokładne ustopniowanie pod względem treści, języka, a nawet i druku, który na początku książki jest bardzo duży, później coraz drobniejszy. W tej formie książka wprawdzie jako czysta kompilacja nie przynosi nic nowego, lecz w zastosowaniu może okazać się praktyczną.

Aniela Szycówna.

Marja Dzierżanowska. Skrót do dziejów państwa polskiego do użytku szkolnego. Warszawa 1908.

Jako uzupełnienie podręcznika, wydanego przed 2 laty, zasłużona pracownica na polu pedagogicznym opracowała na krótko przed swą śmiercią skrót do nauki dziejów ojczystych, będący niejako konspektem wiadomości w nim zawartych.

Uważając za podstawę nauki dziejów dokładną znajomość faktów historycznych, znajduję w tej książeczce ogrom szczegółów, dotyczących przeszłości narodu naszego, które zdaniem autorki każde dziecko znać powinno.

Jako rzecz ułatwiająca powtórzenie wiadomości, które uczeń przez dłuższy czas zdobywał, książeczka ta może być użyteczna; obawiałabym się, by nie stała się prawdą katechizmową, wyuczoną przez dzieci na pamięć, a więc katuszą dla młodocianych umysłów z wysiłkiem zdobywających te wiadomości, wielokrotnie drugorzędne, których stanowczo jak dla ucznia między 10 — 12 r. za wiele. Skrót dziejów Polski doprowadzono do abdykacji Stanisława Poniatowskiego t. j. ostatniego rozbioru kraju.

K. Kalkstein-Lewandowska.

Książki dla młodzieży.

Józef Ciembroniewicz. Pamiętnik zająca. Według powieści A. Dygasińskiego. Lwów—Złoczów. Nakładem i drukiem księgarni Wilhelma Zukerkandla. (Bibljoteczka dla dzieci i młodzieży. Książeczka 38).

Powiastka ta, opisująca kilkoletnie życie zająca t. j. prowadząca swego bohatera od urodzenia aż do śmierci, wyróżnia się z pośród wielu podobnych opowiadań na tle życia zwierząt swoją wartością literacką i artystyczną. Gdy w książeczkach takich, pisanych specjalnie dla dzieci, ukrywa się tendencja powiększenia ich wiadomości z dziadziny zoologji lub chęć moralizowania, tutaj nic podobnego nie widać: zając i jego życie, przedstawione *con amore* bez żadnej ukrytej myśli, budzi szczerą sympatję czytelnika dla czworonożnego bohatera powieści i zaciekawienie do innych jej bohaterów np. do psów—nieprzyjaciół naszego zająca; występuje ich kilka, a tak scharakteryzowanych, że każdy staje się nie przedstawicielem pewnego gatunku zwierząt, opisanego w zoologji, ale osobą, indywidualnością, mającą pewien sposób czucia i działania. Taka powieść musi być rzeczą natchnienia: powstać ona mogła tylko w umyśle takiego znawcy i miłośnika przyrody, a zarazem takiego malarza charakterów nie tylko ludzkich lecz i zwierzęcych, jak artysta i pedagog w jednej osobie — Adolf Dygasiński. Przeróbka p. Józefa Ciembroniewicza nie zepsuła oryginału, który nie był pierwotnie przeznaczony dla młodzieży, nie pozbawiła go jego istotnych zalet, uczyniła

tylko rzecz całą bardziej popularną, dostępną już dla dzieci w wieku lat 8—12. Wydanie zaś książeczki w taniej bibljoteczce wróży jej szersze rozpowszechnienie.

Aniela Szyćówna.

Polemika.

Z powodu mniemania doktora Marguliesa o mej działalności gieograficznej.

W naczelnym artykule „Nowych Torów“ z. IV 1909 r. dr. Margulies jednym pociągnięciem pióra przekreślił moją „papierową” działalność gieograficzną. Ponieważ zaś redakcja „Nowych Torów”, acz obdarzyła mnie zaufaniem, powierzając opracowanie „Metodyki gieografji“, nie dodała jednak do wyroku d-ra Marguliesa żadnego od siebie zastrzeżenia; ponieważ wyrok ten mógłby stanowić przykry zawód i dla niektórych innych osób lub instytucji, które mi na punkcie gieografji zaufały, więc, jakkolwiek bardzo obarczony pracą, zmuszony jestem, choć z przykrością, dać odpowiedź d-rowi Marguliesowi.

Zupełnie oryginalną jest podstawa, z której dr. Margulies doszedł do swego wyroku: gieografję moją potępiano wprawdzie nieraz, ale czyniono to na podstawie wstecznictwa—na podstawie potrzeby konspektowości, faktyczności, administracyjności, na podstawie zagrożonego patryjotyzmu, religji, porządku społecznego i t. d., i t. d.; inaczej dr. Margulies: on potrafił to uczynić w imię czegoś wprost przeciwnego, w imię postępu! Nie jest to wprawdzie samo w sobie czymś sprzecznym: utwory i czyny ludzkie mogą bardzo często podlegać słusznie takim dwustronnym atakom; obaczmy jednak, czy jest to słuszne w danym wypadku.

Dr. Margulies występuje w pedagogice jako rzecznik metody poglądowej, pokazów, zbiorów, próbek przemysłu, rysunków, pracy ręcznej, sportów, wycieczek, śpiewów chóralnych, obserwacji, samodzielnych wnioskowań, uczuć demokratycznych, urabiania poglądu na świat — występuje jako wróg nauki pamięciowej, nazw gieograficznych i t. p. Prześlicznie!

Ależ ja właśnie byłem i jestem od lat z górą 30-tu rzecznikiem (względnie—wrogiem) akurat tego samego w gieografji (i nietylko w gieografji); i nietylko rzecznikiem: w miarę sił, w najtrudniejszych okolicznościach i czasach, starałem się te idee urzeczywistniać. Już w 1895 roku napisałem „*Gieografję Poglądową*", gdzie chodziło mi o „wyrobienie zmysłu *obserwacji* i *zręczności fizycznej*", gdzie więc zalecam lepienie modeli, rysowanie, eksperymentowanie, wycieczki; w podobnym duchu przemawiałem już w 1886 r. w przedmowie do „Gieografji Rozumowej", gdzie znów chodziło mi głównie o to, aby sami uczniowie wynajdywali związki i wyprowadzali uogólnienia (a więc — o „samodzielność wnioskowania"). Do niedawno wydanej „Gieografji szkolnej", prócz wskazówek w tym kierunku, dodałem mnóstwo *zadań* i *ćwiczeń* dla wyrabiania samodzielności. Wreszcie w moim „Zarysie metodyki gieografji" znajduje się cały rozdział zatytułowany: „Wycieczki, mapy, modele, profile, diagramy, obrazy, przyrządy, realja"; à propos zaś podręcznika robię tam uwagę, iż tekst jego powinien być przez nauczyciela na pomocach poglądowych oparty, na nie transponowany, z nich wysnuty. Mówię o współdziałaniu z nauką gieografji nauki o rzeczach, nauki zręczności, modelowania, rysunków, gimnastyki, igrzysk na powietrzu, śpiewów chóralnych i t. d. Zaznaczam, tkwiący w gieografji element społeczny, impuls do reform, o wyrabianiu światopoglądu i t. d. i t. d.

Widzimy więc, że między myślami, wyrażonemi *dawniej* przeze mnie, a *obecnie* przez d-ra Marguliesa panuje zupełna zgodność; możnaby pomyśleć, że dr. Margulies wprost wzorował się na moich książkach gieograficznych! I czegóż więc p. Margulies podnosi gwałt?

Zachodzi teraz pytanie, dla czego dr. Margulies, mając taką obfitość podręczników gieograficznych do wyboru, zwrócił łaskawie uwagę właśnie tylko na moje?

Czyżby je uznawał za najgorsze?—Ależ dotąd żaden z gieografów tego nie dowiódł; owszem, mógłbym przytoczyć cały szereg gieografów i podróżników, którzy pod tym względem mają zdanie wprost przeciwne, niż dr. Margulies; lecz nie uważam za właściwe torować sobie drogi do względów d-ra Marguliesa za pomocą listów polecających; przeciwnie: to dr. Margulies powinien był zadać sobie fatygę przytoczenia dowodów na słuszność swego odo-

sobnionego stanowiska—i to nawet w takim razie, gdyby był powagą na polu gieografji!

Więc może dr. Margulies wymienił właśnie moje podręczniki, jako najlepsze (a mimo to...); byłoby to bardzo dla mnie pochlebne, ale mam co do tego silne wątpliwości: dr. Margulies umieścił je w jednym rzędzie z podręcznikami historycznemi p. Korzona. Nie jestem wprawdzie historykiem, więc nie chcę, zwłaszcza w obrębie sprawy, o którą tu chodzi, oceniać wartości podręczników p. Korzona; muszę jednak przypomnieć, że na tym samym miejscu, w „Nowych Torach", były one z powodu przeładowania suchemi faktami i niechęci dla nowych prądów społecznych, uznane za takie, które służą za przykład, jak nie należy uczyć historji, a dr. Marguljes, pisząc w „Nowych Torach", musiał widocznie aprobować tę ocenę, skoro nie zgłosił swego *votum separatum*. Zatym pojęcie d-ra Marguliesa o podręcznikach p. Korzona musiało być tego rodzaju, iż zestawienie ich z mojemi nie może żadną miarą świadczyć, że dr. M. te ostatnie uważa za najlepsze. Nawiasowo muszę tu wyrazić mój hołd dla niezmiernej *bystrości* d-ra Marguliesa w wynajdywaniu pokrewieństwa między różnemi utworami ducha ludzkiego.

Tak więc przyczyną wymienienia właśnie moich a nie innych podręczników przez dr. Marguliesa był widocznie czysty przypadek: dr. Margulies wybrał moje podręczniki nie dla tego, że są najgorsze, nie dla tego— że są najlepsze, lecz dla tego, że są wogóle podręcznikami; że są drukowane *na papierze;* stąd pogarda dla nich jako dla nauki „papierowej", która zabija samodzielność. [1]) Dr. Margulies powinien z tego samego powodu wystąpić też przeciw używaniu map w gieografji — przecież one też są drukowane *na papierze!*

Zarówno ten wstręt do jakiegokolwiek papieru, jak również żądanie p. Marguliesa, aby uczniowie zajmowali

---

[1]) Jakżeby dr. Margulies zgorszył się, gdyby się dowiedział, że najznakomitsi podróżnicy, udając się w podroż, biorą ze sobą podręczniki gieograficzne, jako wskazówki, i — odkrywają samodzielnie rzeczy nowe; a u nas niewiele się ludzie interesują podręcznikami gieograficznemi i mimo to nie wiele rzeczy nowych odkrywają.

się rzemiosłami *pięć godzin dziennie*, jest to przesada, dobrego w zasadzie pedagogicznego, i „demokratycznego“ prądu; a przesada prowadzi często do rezultatu wprost przeciwnego zamierzonemu.

Ten zwrot ku nauce czynnej, rzemiosłom w szkole jest, podobnie jak wogóle znany „powrót do natury“, w zasadzie swej reakcją postępową, że tak powiem higjeniczną, przeciw nadmiernej przewadze ducha nad ciałem; lecz w swej przesadzie prowadzi do zutylitaryzowania, zgrubienia duchowego i stać się może łatwo reakcją wsteczną, będącą na rękę reakcji rządowej: tołstoizm prowadzi do schłopienia, ruskinizm (wstęt do maszyn!) i przesada rzemiosł w szkolnictwie—do zrzemieślniczenia, a do tego samego przecież dążą najwsteczniejsze żywioły rządowe, zapobiegające „hiperprodukcji inteligiencji“: im też uśmiechają się szkoły rzemieślnicze, rolnicze, ogrodnicze—niech młodzież używa samodzielnie na „rzemiosłach“ i „żywej naturze!“ — a i od „nauki papierowej“ też potrafią one chronić młodzież skutecznie przez kary za nauczanie czytania i—przez opiekę cenzury!

I skąd ta sprzeczność?—oto stąd, że idea pedagogiczno-demokratyczna, głoszona przez d-ra Marguliesa, jest jak arszenik: zadawany ostrożnie, w drobnych dozach, wpływa pokrzepiająco; przesadzony—zabija.

Idei demokratycznej służy się najskuteczniej nie przez zrzemieślniczenie lub schłopienie, lecz przez kultywowanie arystokratyzmu ducha, mianowicie kultywowanie nie na szczupłym, wyjałowionym polu warstwy uprzywilejowanej, lecz na wielkim, płodnym polu *całej* ludzkości. Tylko reakcjonista „kocha lud“ takim, jakim on jest; prawdziwy demokrata kocha lud takim, jakim pragnie by się stał; pierwszy dla „demokratycznej“ fantazji lub hygjeny stroi się w sukmanę, kosi trawę lub szyje buty, jak Tołstoj; drugi walczy o podniesienie kulturalne, o uduchowienie ludu.

Ideę zwrotu ku rzemiosłom w szkolnictwie i wstrętu do nauki papierowej należy jeszcze rozpatrzyć z punktu widzenia naszych warunków lokalnych.

Dziś, gdy kierownictwo szkołą coraz bardziej wymyka nam się z rąk, gdy w szkole zapanowywa coraz bardziej biurokratyzm, burżuazyjność i klerykalizm, wszelkie

reformy postępowe w szkolnictwie przedstawiają się dość fikcyjnie lub karykaturalnie. [1])

W takich warunkach druga strona tej idei — budzenie wstrętu do „papierowej“ książki, może się stać zgubną: gdy kierownictwo szkoły, jak nadmieniłem, wysuwa nam się z rąk, gdy żywe słowo natrafia na każdym kroku przeszkody, jedynym środkiem ratunku pozostaje samokształcenie; a więc powinniśmy jaknajusilniej właśnie krzewić zamiłowanie do książki, czytelnictwa — do „nauki papierowej“; powinniśmy zakładać biura porad dla samouków, czasopisma w tym samym celu; zakładać jaknajwięcej czytelni, popierać i kolportować wydawnictwa uczące i kształcące, a prześladować, bojkotować liche, w celach geszefciarskich wytwarzane. Obecny upadek czytelnictwa u nas, upadek lepszych wydawnictw, zarówno książkowych jak czasopiśmiennych, wydaje mi się groźniejszym dla naszej przyszłości, niż wszelkie ciosy, jakie w nas uderzają zzewnątrz. Przeciwnie zaś — potężny rozrost samouctwa, czytelnictwa mógłby z czasem, mimo wszystko doprowadzić do takiego rezultatu, że samouctwo stanęłoby masowo przeciw szkole, jako pojęcie postępu i światła przeciw pojęciu wstecznictwa i ogłupienia; a wtedy dzisiejsza szkoła umrze na uwiąd starczy i narodzi się szkoła nowa, szkoła wolna.

Naturalnie, że, biorąc *zasadniczo*, idee, wygłoszone tu przez d-ra Marguliesa, jako reakcja przeciw nauce pamięciowej, siedzeniowej, biernej, są zupełnie usprawiedliwione i mogłyby być z korzyścią praktykowane w szkole *wolnej* i przez *odpowiednio przygotowane* siły nauczycielskie.

Ale dr. Margulies niepotrzebnie przesadza, budzi wstręt do książki, a przytym niepotrzebnie, głosząc dobrą ideę, roztrąca łokciami na oślep ludzi, którzy nie byli nigdy wrogami tej idei, owszem...

---

[1]) Widzieliśmy np. jak u nas w szkole zużytkowano metodę poglądową w formie tablic poglądowych. Oto nauczycielka dyktowała dzieciom po rosyjsku opis zawartości tych tablic; dzieci uczyły się tego opisu w domu na pamięć, nie rozumiejąc wielu rzeczy nawet czysto formalnie; następnie, przyszedłszy do szkoły, dzieci recytowały tak wyuczoną deklamację, patrząc na tablicę poglądową, lecz jej nie widząc, nie wiążąc bynajmniej w umyśle zawartości tablic z wypowiadanemi wyrazami!—Na wszystko przecież jest sposób i poglądowość może posłużyć do ogłupienia!

A propos przypomina mi się pewien nauczyciel gogolowski, który, wykładając historję. a zwłaszcza — czyny Aleksandra Macedońskiego, wpadał w taki zapał, że wykonywał bezwiednie rękami ruchy groźne dla otaczających i tłukł krzesłem o ziemię.— „No naturalnie—czyni uwagę Gogol—Aleksander Macedoński wielki bohater, ani słowa.— Ale pocóż zaraz z tego powodu krzesła rozbijać!!“

Wacław Nałkowski.

Z czasopism.

Dr. A. Moll. O uświadamianiu płciowym. (Zeitschrift J. Päd. Psychol. 1908, 3).

Praca ta jest wyjątkiem z obszerniejszego dzieła „Das Sexnalleben des Kindes“, które w sposób gruntowny traktuje sprawę seksualnej strony wychowania dziecka. Kwestja uświadamiania płciowego jest tu rozstrzygnięta w duchu, dość już prawie powszechnie przyjętym (przynajmniej w zasadzie, gdyż do praktycznego urzeczywistnienia jeszcze daleko). Otóż uświadomienie seksualne dziecka jest konieczne i pożądane, gdyż należy zapobiec, aby dziecko nie dowiedziało się o tym pierwej od swych rówieśników, chwila ta bowiem jest dla niego zwykle gorszącą. Ale kto i kiedy ma uświadomić? Co do tego istnieje różnorodność zdań: pedagogowie wskazują na dom rodzicielski, rodzice znów składają ten obowiązek na szkołę. Otóż, zdaniem autora, powinno tu mieć miejsce współdziałanie domu ze szkołą. Strona biologiczna sprawy może być doskonale wyjaśniona podczas wykładów botaniki i zoologji zaraz w pierwszych klasach szkolnych. Ostrzeżenie przed chorobami płciowemi, możliwością zarażenia się, powinno mieć miejsce przy występowaniu ze szkoły po jej ukończeniu. Co zaś do wyjaśnienia szczegółów pożycia płciowego u ludzi, do tego raczej nadaje się dom rodzicielski, gdyż wogóle ta sprawa jako bardzo delikatna, powinna być traktowana indywidualnie i nie nadaje się do publicznego omawiania w szkole. Autor oddaje tu pierwszeństwo matce. która, gdy nadejdzie odpowiednia chwila (dziecko zwykle nieświadomie wskazuje na tę chwilę przez swe pytania),

powinna wyjaśnić rzecz całą. Nie jedni rodzice jednak nie umieją należycie tego uświadomienia poprowadzić, stąd konieczność uświadomienia pod tym względem przedewszystkim samych rodziców. Wydaje się zatym bardzo racjonalnym poruszanie tej sprawy na wiecach rodzicielskich, na których osoby kompetentne pouczyłyby rodziców, jakim sposobem uświadomienie płciowe przeprowadzić.

Dr. T. Jaroszyński.

Wiadomości bibljograficzne.

Uniwersytet ludowy im. Mickiewicza w Krakowie zainicjował wydanie książki zbiorowej p. t. *Praca oświatowa*, która wyjdzie w końcu roku 1909 nakładem M. Arcta i da całkowity obraz usiłowań, podjętych na polu oświaty w Polsce. Książka obejmuje następujące rozdziały. *I. Cele i drogi pracy oświatowej*. Kierunki i sposoby pracy oświatowej. Zarys dziejów pracy oświatowej w Polsce. *II. Wydawnictwa popularne*. Jakim warunkom powinna odpowiadać książka popularna? Wydawnictwa popularne zagranicą. Wydawnictwa popularne w Polsce, charakterystyka towarzystw wydawniczych i grup wydawniczych we wszystkich dzielnicach. *III. Organizacja czytelnictwa*. Bibljoteki ludowe i publiczne. Statystyka czytelnictwa. Bibljotekarstwo spółczesne. Bibljoteki powszechne w Polsce, charakterystyka poszczególnych typów, przegląd katalogów normalnych. Prasa ludowa. *IV. Nauczanie dorosłych*. Kursy dle analfabetów. Szkoły wieczorne. Szerzenie wiedzy praktycznej. Uniwersytety dla wszystkich, ich zadania i kierunki. Uniwersytety dla wszystkich w Polsce. Kursy wakacyjne. Wyższe szkoły chłopskie. Organizowanie samokształcenia. *V. Kształcenie estetyczne*: Koncerty „ludowe“. Obchody. Chóry. Teatry „ludowe“. Sceny chłopskie i robotnicze, Zwiedzanie wystaw i muzeów. *VI. Organizacja pracy oświatowej*. Warunki prawne na ziemiach Polski. Wzory ustaw. Charakterystyka typów organizacji oświatowych. Kluby robotnicze i domy ludowe. Statystyka towa-

rzystw polskich. *VII. Dorobek i braki pracy oświatowej w ziemiach polskich,*—z przeglądem działów pracy oświatowej i warunków miejscowych w poszczególnych okolicach ziem Polski i kolonjach na obczyźnie. *VIII. Muzeum oświatowe.* Kierunek tego prawdziwie pomnikowego wydawnictwa przyjął komitet redakcyjny, który stanowią: prof. dr. L. Bruner, dr. F. Eisenberg, dr. Z. D. Golińska, prof. dr. J. Grzybowski, H. Orsza, dr. Wł. Wasung, H. Witkowska i dr. E. Wróblewska. Na liście współpracowników czytamy nazwiska ludzi zaszczytnie znanych na polu pracy oświatowej, gruntownych znawców przedmiotu.

KRONIKA.

Z sekcji pedagogicznej rysunkowej przy Warszawskim Towarzystwie Artystycznym.

Po zjeździe nauczycieli rysunków, który odbył się przed dwoma laty w Warszawie z inicjatywy Muzeum Rzemiosł i Sztuki stosowanej w celu zogniskowania sił w danej gałęzi pedagogiki, zawiązaną została przy Warsz. Towarzystwie Artystycznym Sekcja rysunkowa, która zgrupowała przeszło czterdzieści osób z pośród nauczycieli szkół średnich. Sekcja ma na celu podniesienie poziomu nauki rysunków w szkołach średnich, oraz samokształcenie swych członków. Z ożywionych dyskusji, które toczyły się na wyżej wspomnianym zjeździe, pokazało się, iż najpilniejszą pracą, jakiej podjąć się musiała nowopowstała sekcja, było ujednostajnienie metody nauczania rysunków, prowadzonych dotąd w szkołach naszych bez żadnego ogólnego planu w spesób zupełnie dowolny, zależący od zapatrywania danego nauczyciela. Takie traktowanie tego przedmiotu nie odpowiadało bynajmniej ważności doniosłego pedagogicznego czynnika, jakim jest niezaprzeczenie racjonalnie prowadzona nauka rysunków; okazała się zatym konieczność opracowania programu i metodyki nauki rysunków dla szkół średnich; praca ta powierzoną została specjalnej komisji, wybranej z pomiędzy członków sekcji, opracowanie programu rysunku odręcznego polecone zostało paniom: M. Gerson-Dąbrowskiej, W. Ciot-Mazowieckiej, Z. Skorobohatej-Stankiewiczównie i R. Urbańskiej, oraz panom: R. Biskiemu, Wł. Nałęczowi i F. Rolińskiemu. Druga zaś komisja wyznaczoną została do opracowania programu rysunku technicznego; stanowili ją panowie: J. Malanowicz,

J. Poznański, Z. Chrzanowski i R. Korniłowicz. Obie komisje wzięły się gorliwie do pracy, która zajęła im cały rok ubiegły, pomimo iż zbierano się raz na tydzień. Na posiedzeniach tych każdy z członków komisji starał się zapoznać zgromadzonych z czynnikami najnowszych systemów nauki rysunków w szkołach zachodnio-europejskich i amerykańskich, ażeby w opracowywanym przez siebie programie stanąć na poziomie wymagań współczesnej pedagogiki. Przedewszystkim postanowiono usunąć wszelkie rysowanie na kratkach, oraz z martwych modeli gipsowych, a jako główną zasadę postawić rysowanie *przedmiotów z natury* o charakterze możliwie swojskim oraz o formach estetycznych, stopniując materjał od najłatwiejszego aż do coraz trudniejszych kształtów.

Ponieważ nowa pedagogika zwraca specjalną uwagę na to, jak wiele uczy się dziecko za pomocą wzroku, za pierwszorzędne ćwiczenie równoległe uznany został w programie *rysunek z pamięci*, rozpadający się w zastosowaniu praktycznym na 3 sposoby:

1) uczniowie powtarzają z pamięci rysunek uprzednio wykonany,

2) uczniowie rysują z pamięci przedmiot, pokazany im przez profesora w przeciągu kilku minut,

3) uczniowie rysują z pamięci jakiś dobrze znany im przedmiot, a następnie porównywają swój rysunek z tymże przedmiotem.

Jako drugie ważne ćwiczenie pomocnicze, uznaną została kompozycja, budząca pierwsze próby twórczości; prowadzoną ona być powinna w kierunku praktycznym na zasadzie tego, co uczniowie już przeszli, a także uwzględniać może tematy dowolne, służące do rozbudzania fantazji dziecka. Ponieważ używanie barw przy nauce rysunku budzi poczucie harmonji w uczniu, oraz przyczynia się do większego zainteresowania przedmiotem, program zaleca jaknajwcześniejsze używanie kolorów, jako materjał wskazując kolorowe kredki, a następnie farby wodne i pastele. Do dobrego zrozumienia bryły pomaga też modelowanie z gliny, a dla wniknięcia w kształty, które uczeń ma odtwarzać, zaleca się szkicowanie, polegające na wykonaniu ogólnego zarysu rysunku w możliwie krótkim, z góry określonym przeciągu czasu.

Tak się przedstawia w głównych zarysach świeżo

opracowany program nauki rysunków, podzielony szczegółowo na wszystkie klasy i uzupełniony metodyką, ułatwiającą sposób nauki nauczycielowi i rozwijającą poszczególne działy danego programu.

Praca ta została przedstawioną zarządowi kasy im. Mianowskiego, która, uznając jej potrzebę w szkolnictwie naszym, podjęła się wydawnictwa danego programu; ukaże się on w druku, ilustrowany odnośnemi rysunkami oraz odbitkami z fotografji kolekcji racjonalnych modeli, opracowanych przez tę samą komisję. Wychodząc bowiem z zasady, iż wszelkie pomoce naukowe powinny być wykonane siłami miejscowemi i nosić charakter swojski, komisja postanowiła zwrócić na to specjalną uwagę przy nauce rysunków i w tym celu obmyśliła kolekcję modeli, która częścią wykonana została we właściwym materjale, częścią zaś przedstawioną w rysunkach.

Kolekcja ta, zebrana w możliwie najdokładniejszym zgrupowaniu, (na wykonanie wszystkich zaprojektowanych modeli nie pozwoliły szczupłe środki materjalne sekcji rysunkowej) zdołała jednak zainteresować przełożonych naszych zakładów naukowych i sekcja otrzymuje coraz liczniejsze zamówienia na swe modele z naszych średnich zakładów naukowych zarówno w Warszawie, jak też i na prowincji.

W celu podniesienia kultury estetycznej oraz szerzenia niezbędnych wiadomości śród swych członków, Zarząd sekcji przez ubiegłą zimę urządził w lokalu Towarzystwa artystycznego szereg pogadanek, które odbywały się w odstępach dwutygodniowych. Kolejno zabierali tu głos wybitni prelegienci, którzy umieli w wysokim stopniu zainteresować swych słuchaczów. Pierwszą pogadankę wygłosił prof. Wacław Jezierski, mówiąc o „Przyrodzie, jako źródle piękna“, następnie prof. Marjan Massonius mówił o „Wychowaniu estetycznym“, prof. Heilpern obrał sobie za temat „Złudzenia optyczne.“ W cyklu trzech pogadanek prof. Jabłoński wyjaśniał zasadnicze podstawy estetyki, następnie p. J. Poznański mówił o „Szkolnictwie zawodowym w Belgji i Holandji“, p. F. Roliński zaznajamiał słuchaczy z metodą nauki rysunków w szkołach czeskich i bawarskich, a arch. p. Nieniewski mówił o kulcie religijnym, jako źródle architektury.

Jak widać z powyższego wyliczenia, poruszane były

tematy różnostronne, mogące wzbudzić głębsze zainteresowanie śród osób, zajmujących się pedagogiką artystyczną, i rzeczywiście pogadanki te, po których następowała często ożywiona dyskusja, najzupełniej osiągnęły cel, zamierzony przez swych inicjatorów.

Z. Skorobohata-Stankiewiczówna.

Ku reformie wychowania.

Na posiedzeniu wydziału wychowawczego Warszawskiego Towarzystwa Hygienicznego dr. T. Jaroszyński mówił o konieczności radykalnej reformy nauczania przez zamianę dotąd panujących metod biernych na czynne, przystosowane lepiej do natury umysłowości dziecka. Ponieważ prelegient przyrzekł odczyt swój dać do Nowych Torów, czytelnicy nasi poznają go wkrótce w całości. Tutaj więc tylko zaznaczymy, że rzecz ta wywołała wielkie zainteresowanie wśród zebranych, którzy jednomyślnie uchwalili następujące trzy wnioski:

1) Społeczeństwo polskie powinno wszelkiemi siłami poprzeć Towarzystwo badań nad dziećmi, gdyż wówczas mogłoby ono dużo zdziałać na polu reformy naszego szkolnictwa.

2) Pożądanym jest utworzenie w Warszawie laboratorjum psychologicznego i szkoły próbnej, w której dokonywane byłyby badania nad stanem umysłowym dziecka.

3) Psychologja eksperymentalna, oraz metody badania dzieci winny nieodmiennie wchodzić do programu kształcenia nauczycieli, czyli być wykładane w seminarjach nauczycielskich lub innego typu kursach lub instytutach pedagogicznych.

Jednocześnie w Uranji podczas *Wieczorów wychowawczych*, których program podaliśmy w zeszycie lutowym, dr. Juljan Gawroński, mówiąc o wychowaniu fizycznym, wskazywał ujemne oddziaływanie szkoły dzisiejszej i również nawoływał do reformy. Urzeczywistnienie jej jednak widzi na innej drodze, mianowicie projektuje założenie *Towarzystwa racjonalnego wychowania,* jako ogniska, gdzie rodzice i wychowawcy mogliby wzajemnie omawiać własne spostrzeżenia i otrzymywać praktyczne wskazówki. Uzna-

jąc słuszność wywodów dr. Gawrońskiego i jego dążności, ośmielamy się jednak zapytać: czy zakładanie takiego towarzystwa jest istotną koniecznością wobec istniejących już zrzeszeń, które sprawy wychowawcze roztrząsają? Pomijając *Polskie Towarzystwo badań nad dziećmi*, które ze względu na ważne swe zadania naukowe i popularyzatorskie, nie może i nie powinno zmieniać zasadniczo programu; mamy przecież: sekcję wychowawczą przy P. Z. N, i sekcją wychowawcą przy S. N. P., sekcję oświatową przy Towarzystwie Kultury Polskiej, wreszcie Towarzystwo wychowania przedszkolnego, które urządziło owe wieczory wychowawcze. Czyż raczej nie należałoby działalność tych instytucji odpowiednio rozszerzyć, niż powoływać do życia jeszcze jedno towarzystwo? Wszak wszyscy dążymy *ku reformie wychowania*, więc łączmy się, nie dzielmy.

Nowe towarzystwa oświatowe.

W ostatnich kilku tygodniach zalegalizowano ustawy paru nowych towarzystw oświatowych, a mianowicie: *Towarzystwa bibljoteki publicznej w Kielcach, Towarzystwa oświatowego w Kaliszu* i *Towarzystwa opieki szkolnej gubernji Piotrkowskiej* (z siedzibą w Częstochowie).

Wystawa przeciwalkoholiczna.

Zgodnie z projektem, o którym pisaliśmy w zeszycie marcowym, w dniu 27 kwietnia została otwarta wystawa przeciwalkoholiczna, mająca niezmierne znaczenie dydaktyczne. Sprawozdanie z niej skutkiem braku miejsca, odkładamy do następnego zeszytu.

Kronika zagraniczna.

A) Z ziem polskich.

Program kursu uzupełniającego.

Program kursu uzupełniającego, z zakresu nauk przyrodniczo-matematycznych dla nauczycieli szkół średnich, który się odbył pod kierownictwem profesora Uniwersytetu d-ra Leona Sternbacha i krajowego inspektora szkół Emanuela Dworskiego, w c. k. Uniwersytecie Jagiellońskim w Krakowie w czasie od 30 marca do 7 kwietnia 1909: 1) Prof. dr. Ludwik Brunner: Nowsze badania nad ciałami promienio-twórczemi (z doświadczeniami—3 godziny; 2) Tenże: Obliczanie równowag chemicznych w wysokich temperaturach—2 godziny; 3) Prof. dr. Emil Godlewski starszy: Najnowsze doświadczenia nad wiązaniem wolnego azotu z powietrza przez rośliny—1 godzina; 4) Prof. dr. Leon Marchlewski: Z postępów chemji organicznej i fizjologicznej — 5 godzin; 5) Prof. dr. Józef Morozowicz: Mikroskop na usługach mineralogji—6 godzin; 6) Prof. dr. Władysław Natanson: Nowsze postępy magnetooptyki—2 godziny; 7) Prof. dr. Stefan Pawlicki: O filozofji przyrody na podstawie monizmu—4 godziny; 8) Prof. dr. Józef Rostafiński: O związku między postacią roślin a środowiskiem—4 godziny; 9) Prof. dr. Maurycy Rudzki: O jednostkach miary, czasu i długości—2 godziny; 10) Prof. dr. Michał Siedlecki: Nowsze zagadnienia z dziedziny zoologji doświadczalnej—4 godziny; 11) Prof. dr. Stanisław Zaremba: Ze współczesnych teorji równań fizyki matematycznej—4 godz.; 12) Doc. pryw. dr. K. Zakrzewski: Nowsze badania nad analizą widmową (z dośw.—3 godz.).

B) Z ziem obcych.

Szkoły na świeżym powietrzu we Francji.

Propagandą nauki na świeżym powietrzu na wzór szkół leśnych, o których pisaliśmy parokrotnie w Nowych Torach, zajmuje się we Francji *Związek hygjeny społecznej* (Alliance d'hygiéne sociale) który w r. 1907 z inicjatywy nie żyjącego już prof. Grancher'a wytworzył specjalny komitet dla popierania tej sprawy. 25 marca r. 1907 rada miasta Lugdunu postanowiła oddać posiadłość miasta w Vernay (nad rzeką Saoną o 8 kilometrów od miasta) na taką szkołę leśną. Jestto szkoła czasowa

tylko, bo funkcjonuje wyłącznie na wiosnę i w lecie, lecz w przeciwieństwie do szkół angielskich stanowi internat. Przyjęto do niego w pierwszym roku 35 uczniów, wybranych z pośród 400 dzieci, przedstawionych przez lekarzy; dzieci te pozostawały pod opieką 2 nauczycieli. Sprawa ta jest obecnie rozpatrywana w innych miastach francuskich: w Hawrze, w Nimes, w Bordeaux, w Tuluzie i Dijon. Paryż nie posiada dotąd szkoły podobnej, lecz agitacja jest tam bardzo silna. Edward Petit, który miał odczyt w tym przedmiocie na zebraniu ogólnym Związku hygjeny społecznej 20 listopada 1908 (odczyt ten p. t. *Les écoles en plein air* podała w całości *Revue pedagogique* w zeszycie lutowym r. b.), chciałby w tym kierunku zwrócić ofiarność publiczną, powołując do współdziałania nietylko miasta lecz kasy szkolne i stowarzyszenia wychowawcze.

Pierwszy zjazd czeski opieki nad dziećmi słabego umysłu i szkół pomocniczych.

Pierwszy zjazd czeski w sprawie dzieci nienormalnych i ich kształcenia odbędzie się w Pradze 27, 28 i 29 czerwca i będzie połączony z odpowiednią wystawą.

Oto program referatów dotychczas zgłoszonych:

W niedzielę 27 czerwca 1909 r. o g. 9 i pół rano.

Otwarcie zjazdu.

1. Przywitanie uczestników.
2. Oficjalne przemówienia delegatów.
3. Znaczenie opieki nad nienormalnym. Przemowa wstępna prof. Czady.
4. Otwarcie wystawy.

W niedzielę 27 czerwca o g. 5 po poł.

Dyskusja nauczycielstwa w sprawie szkół pomocniczych. Zagai E. Storch, nauczyciel szkoły pomocniczej.

W poniedziałek 28 czerwca o 8 i pół rano.

1. Prof. K. Kuffner. Granice niedorozwoju.
2. Prof. Aug. Mořicke. Niedorozwój wobec prawa.
3. Prof. Ant. Haveroch. O badaniach klinicznych nad niedorozwojem.
4. J. Zeman. Znaczenie pedagogiczne szkół pomocniczych.
5. V. Hüttel. Szkoły pomocnicze w Pradze i ich uczniowie z punktu widzenia lekarza szkolnego.
6. Konrad Sedlaček. Dzieci niedorozwinięte na Morawie.
7. K. Herfort. Zakłady dla niedorozwiniętych.

W poniedziałek 28 czerwca o 3 po p.

1. L. Haškovec. Profilaktyka niedorozwoju.
2. A. Tüma. Kto winien łożyć na wychowanie i opiekę nad niedorozwiniętemi?
3. F. Scherer. O stosunku drgawek w pierwszych latach życia do niedorozwoju.
4. F. Sedlaček. Organizacja szkół pomocniczych.
5. Józef Pelner. O niedorozwiniętych niebezpiecznych dla społeczeństwa.

6. Prokop Tomen. Niedorozwinięcie wobec prawa cywilnego.

7. J. Červešek. Opieka nad niedorozwiniętemi gdzieindziej i w Czechach.

We wtorek 29 czerwca o 8 i pół rano.

1. K. Herfort. Jak się zapatrywać na niedorozwiniętych ze stanowiska biologicznego?

2. Postępowanie z młodzieżą niedorozwiniętą według prawa karnego a żądania kryminologji nowoczesnej.

3. R. Jedlička. Niektóre stosunki wzrostu kości u idjotów.

4. Silha Dzieci niezdolne na Wołoszczyźnie.

5. Jan Jansky. O rodzajach idjotyzmu.

6. J. Žižka· O anomaljach zębów i szczęki i ich znaczeniu dla etjologji niedorozwoju.

7. E. Štorch. Z praktyki w szkole pomocniczej.

W środę 30 czerwca.

Zwiedzenie „Ernestinum“, zakładu wychowawczego w Pradze pod przewodnictwem dyrektora zakładu K. Herforta.

Liga międzynarodowa wychowania racjonalnego.

W roku zeszłym powstała z inicjatywy F. Ferrera *Liga międzynarodowa wychowania racjonalnego*, której celem jest dążyć do całkowitej reformy szkoły dzisiejszej. Zarząd ligi, złożony z 8 osób różnej narodowości rezyduje w Paryżu (Boulevard Saint-Martin 21) gdzie również znajduje się grupa paryska pod przewodnictwem znakomitego pedagoga, G. Laisant'a. Członkowie z poza Paryża tworzyć mogą osobne grupy autonomiczne w swych miastach, albo być stałemi korespondentami ligi. Na liście członkow, ogłoszonej w École Renovée, czytamy nazwiska znane w nauce i pedagogice jak: Ernest Heckel z Jeny, Elslender z Brukseli. Polskich nazwisk niewiele np. p. Iza Zielińska z Paryża. Grupa paryska za jedno z pierwszych swych zadań uznała założenie dobrej szkoły, kształcącej nauczycieli i rewizję podręczników i książek dla dzieci. Liga stanowi w pedagogice skrajną lewicę i dlatego prawdopodobnie nie znaleźliśmy wśród jej członków wielu bardzo poważnych skądinąd pedagogów francuskich. A szkoda! bo taka liga objąć powinna wszystkich ludzi, którym postęp pedagogiki leży na sercu, a takich bez względu na przekonania polityczne nie powinno przestraszać znalezienie się w jednym towarzystwie z największemi nawet rewolucjonistami, za jakich są uważani niektórzy z obecnych członków ligi. Ale widocznie we Francji nie lepiej się dzieje niż u nas, a może i gorzej, bo np. *École renovée*, organ ligi, uskarżała się nietylko na brak czytelników, lecz i na brak współpracowników. Prawdziwie krzyżową drogą idzie postęp pedagogiki.

Chorwackie towarzystwo, popierające kształcenie.

Chorwackie towarzystwo, popierające kształcenie, istnieje od lat pół dziesiątki w Zagrzebiu. Towarzystwo powstało, aby zwalczać system Herbartowski w pedagogice, wprowadzać zna-

jomość i poznawanie piękna w wychowanie szkolne. Herbartowców zwalcza nie urzędowy organ društva „*Preporod*“, miesięcznik wydawany przez Vjekszlava *Koščevica*, nauczyciela w Zagrzebiu i właściwego twórcę towarzystwa. Zadanie drugie spełnia towarzystwo sposobem następującym:

Dla młodzieży szkolnej Zagrzebia i okolicy najbliższej urządzają koncerty i przedstawienia sceniczne. Uczniowie, przychodzący z nauczycielami, mają wstęp zupełnie wolny, ich rodzice lub inna dziatwa opłaca wstęp bardzo tanio (40 i 20 halerzy). Czy przed występem koncertowym, śpiewnym lub deklamacyjnym, czy też przedstawieniem młodzież z żywego słowa się dowiaduje, kto jest autorem poznawanego dzieła i jaka jego działalność artystyczna. Poza nauką ścisłą wprowadza więc towarzystwo poczucie piękna w umysły młodego pokolenia.

Zdołali już nawet utworzyć jedną kolonję wakacyjną. Pięćdziesięcioro dziatwy miejskiej znalazło pod opieką członków towarzystwa bezpłatny pobyt dwumiesięczny na wsi. Naturalnie dzieje się to wszystko z pomocą społeczeństwa i rządu. Ostatnie np. przedstawienie z koncertem (dnia 23 marca 1909) przynosi towarzystwu poza zyskiem moralnym nawet materjalny, bo i salę otrzymali bezpłatnie, muzycy i śpiewacy się ofiarowali służyć sztuce i młodzieży z miłości, a nawet ogłoszenia chętnie zrobiono bezinteresownie.

Društwo jest też poniekąd jakby radą jakąś pedagogiczną dla władzy szkolnej. Wychodzące bowiem stąd nowe myśli i ideje znajdują chętnie ucho i dobrą wolę u „kraljevske zemaljske vlade.“

Dwa czyny jeszcze okazują, że towarzystwo poważnie pojmuje swe zadania postępowe. W r. 1905 urządziło ono w Zagrzebiu wystawę: *Sztuka w życiu dziecka*. Wystawa znalazła uznanie wielkie, to też inspektor budapeszteński objawił życzenie (spełnione), aby wystawę tę przenieść na czas pewien do Budapesztu. Lata zaś ostatniego stworzono wystawę materjałów do studjowania dziecka, o której nader pochlebny sąd wydał profesor wszechnicy z Nowego Yorku, dr. Paja Radosavljevic.

Pragnie towarzystwo utworzyć dla młodzieży zagrzebskiej park Jordanowski. W tym celu przedstawiło plan i prośbę odpowiednią radzie miejskiej, od której już teraz spełnienie życzenia zawisło i pewnie będzie spełnione. Gorzej poszła sprawa z zamierzoną wystawą rysunków nowożytnych ze szkół całego południa słowiańskiego, a więc z ziem słowieńskich, Serbji i Bułgarji także. Tu „poglavar“ szkolny zląkł się widma politycznego i orzekł, że towarzystwo „grawituje poza granice państwa“ i—nie pozwolił.

Wobec Serbów zajmuje „Društwo“ stanowisko poprawne zupełnie, to też cieszy się ich sympatją i udziałem w pracach. Podkreślić ten moment należy, gdyż wielki „Savez“ czyli związek nauczycieli chorwackich nielojalnym zachowaniem się swoim przed laty dwoma spowodował wystąpienie Serbów ze związku i odtąd nauczyciele-Serbowie w Chorwacji i Slawonji zaczęli się organizować osobno, tworzyć własne koła i ogniska i własne towarzystwa ogólne. *Mg.*

Sprawy związków i stowarzyszeń.

Towarzystwo Nauczycieli Szkół Wyższych.

Dnia 30 maja odbędzie się we Lwowie doroczny zjazd Towarzystwa Nauczycieli Szkół Wyższych, który będzie jubileuszowym, jako uświęcający 25 lat istnienia towarzystwa.

Oto program zjazdu:

Niedziela 30 maja 1909 godz. 10 rano:

I. Zagajenie.

II. Przemówienie gości.

III. Poseł dr. Józef Buzek: Stan szkół średnich w kraju w ostatnim 25 leciu.

Niedziela 30 maja 1909 godz. 4 po południu.

IV. O 8 klasowej szkole realnej (ref. z ramienia krakowskiej komisji reformy szkolnej T. N. S. W. prof. T. Łopuszański).

V. Wniosek Koła krakowskiego w sprawie „Nieustającej komisji książek szkolnych“ (ref. prof. Łopuszański).

VI. Wniosek Koła tarnopolskiego w sprawie posad nauczycielskich języka wykładowego w gimnazjach.

VII. Wniosek Koła tarnopolskiego w sprawie nauki chemji i mineralogji w gimnazjach.

Wieczorem o godz. 8-ej bankiet w salach „Koła literacko-artystycznego.

Dzieląc się dziś tylko tą wiadomością z czytelnikami i zasyłając bratniej korporacji serdeczne życzenia z powodu ćwierćwiekowej wytrwałej i owocnej pracy, mamy nadzieję w jednym z najbliższych zeszytów dać szczegółowe sprawozdanie z obrad zjazdu.

Polski Związek Nauczycielski.

W marcu i kwietniu Zarząd P. Z. N. odbył 3 posiedzenia. Ważniejsze z powziętych uchwał i roztrząsanych spraw były następujące: 1) Postanowiono opracować w Związku minimalny program nauczania w szkołach żeńskich, powołać do wykonania tej pracy komisję specjalną, w tym celu zwrócić się do szeregu osób z prośbą o opracowanie poszczególnych przedmiotów. Opracowany program będzie ogłoszony w N. Torach. 2) Upoważniono Sekcję Pedagogiczną Związku do przedwstępnego opracowania projektu Wystawy Pedagogicznej zaprojektowanej przez Sekcję, i do przedstawienia tego projektu Zarządowi. 3) Upoważniono Sekcję Pedagogiczną do przejrzenia kwestjonarjusza szkoły J. Kreczmara w sprawie przeciążenia uczniów i do rozesłania ewentualnie zmienionego kwestjonarjusza w imieniu P. Z. N. oraz innych, zaproszonych do wspólnej akcji, stowarzyszeń pedagogicznych. 4) Uchwalono przesłać Zarządowi St. N. P. sprostowanie do umieszczenia w „Wychowaniu“, a to z powodu ustępu sprawozdania St. N. P. wydrukowanego w lutowym N. Wychowania, a dotyczącego wzajemnych stosunków St. N. P. i P. Z. N. 5) Wobec odezwy komitetu Wystawy Częstochowskiej, obrano pp. Szycównę i Radziwiłłowiczową na przedstawicieli Związku na wystawie.

Na posiedzeniach Zarządu w ciągu okresu sprawozdawczego przyjęto na członków Związku 10 osób.

Czwarte ogólne zebranie połączonych sekcji odbyło się dn. 20 marca. Referaty na tym zebraniu wygłosili p. Krzywicki (o typach antropologicznych) i p. Drogoszewski (wyjątek z pracy o Krasińskim). W marcu i kwietniu Zarząd zorganizował na dochód Związku przedstawienia w teatrze kinematografie „Sfinks“ i przedstawienie zespołu artystycznego „Momus“; sprawozdanie finansowe z tych przedstawień Zarząd ogłosi w numerze następnym N. T.

Z sekcji Związku najlepiej pracowała Sekcja Pedagogiczna, która odbyła 2 posiedzenia w marcu i 2 posiedzenia w kwietniu. W d. 2/III p. Jan Kreczmar zdawał sprawę z rezultatów ankiety, co do przeciążenia uczniów, którą urządził wśród rodziców uczniów swojej szkoły. Dnia 16/III p. Wojciech Szukiewicz poruszył sprawę akcji przeciwalkoholicznej wśród młodzieży szkolnej, a p. Lublinerowa wygłosiła referat o nauczaniu arytmetyki. Dn. 20/III dr. Margulies przedstawił program Wystawy pedagogicznej. Wysadzono komisję do przejrzenia tego programu w celu jego ostatecznego opracowania i przesłania Zarządowi. Termin wystawy zaprojektowano na październik 1910 roku. Na posiedzeniu 27/IV roztrząsano sprawy wewnętrzne Sekcji i Związku.

Sekcja Gieograficzna Związku w ciągu upływającego roku szkolnego pracowała łącznie z takąż sekcją St. N. P. Obowiązki przewodniczącej sekcji w zastępstwie p. A. Nałkowskiej pełniła p. M. Czaplicka. Do Wielkiej Nocy od września Sekcja odbyła 6 posiedzeń naukowych. Referaty były wygłaszane przez członków Związku, Stowarzyszenia i przez osoby zaproszone, a mianowicie: p. L. Krzywicki wygłosił odczyt „Metody badań nad drogami szerzenia się wpływów

kultury“ (ilustrowane na przykładzie Afryki), p. Stołyhwo—„Najnowsze poglądy na pochodzenie ras ludzkich“, p. A. Nałkowska (czł. P. Z. N.) przedstawiła plan pogadanek gieograficznych, do których tematu dostarczają wycieczki i spacery, np. Saski Ogród. Dr. fil. J. Baranowski przedstawił traktat dr. Koehla „O metodzie i celach nauki gieografji.“ P. Sosnowski (czł. St. N. P.) mówił „O zmianach klimatu“ na podstawie danych, zaczerpniętych z organu Ros. Towarz. Gieogr. „Ziemlewiedienie“ za r. 1908. P. Skup (czł. St. N. P.) ocenił 8 polskich podręczników Gieologji, a p. Kudelski (czł. St. N. P.) opowiedział wrażenia z podróży po Belgji, Holandji i Francji północnej.

Sekcja podjęła nadto pracę w kierunku rozesłania i opracowania kwestjonarjusza p. A. Nałkowskiej i P. Sosnowskiego i wyłoniła komisję do ułożenia wyczerpującego katalogu rozumowanego, książek gieograficznych polskich.

Z wydawnictw Związku w ciągu okresu sprawozdawczego opuściła prasę praca B. Dyakowskiego „Zarys metodyki elementarnego kursu historji naturalnej“ jako Nr 3(b) „Prac metodycznych w zakresie wykształcenia średniego.“

W druku znajdują się: Nr 10(b) Profesor Tadeusz Zieliński. „Nauczanie języków klasycznych“ i Nr 6(a) M. Dubrowski „Metodyka nauczania historji.“

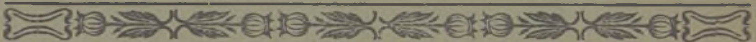
Redaktor i Wydawca: *Jan Michalski.*

Czcionkami Drukarni Naukowej, Warszawa, Hoża 60.

OGŁOSZENIA.

Uwaga: Za treść tego działu redakcja nie jest odpowiedzialną.





Warunki Prenumeraty:

w Warszawie:

rocznie	rubli	5
półrocznie	„	2.50

z przesyłką pocztową:

rocznie	rubli	6
półrocznie	„	3

Cena pojedyńczego numeru kop. 60.

Cena Ogłoszeń:	Stronica	10	rub.
	1/2 str.	5	„
	1/4 str.	3	„

Rocznie ogłoszenia, dawane bezpośrednio w Administracji z ustępstwem 10%.

Dołączanie prospektów do pisma według umowy od 2 rb. 50 kop. za każde 100 egzemplarzy.

Adres Redakcji i Administracji:

Warszawa, Wspólna 56 m. 5.

Tel. 118-33.

Redaktor przyjmuje w środy i piątki od 5½ do 6½.
Administracja otwarta w dni powszednie od g. 11 r. do g. 3 pp.

Czcionkami Drukarni Naukowej, Warszawa, Hoża 60.